

JAQUELINE LESINHOVSKI TALAMINI

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS CONCEITOS  
PRESENTES NOS MANUAIS.**

CURITIBA

2009

JAQUELINE LESINHOVSKI TALAMINI

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS CONCEITOS  
PRESENTES NOS MANUAIS.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, área temática Cultura e Processo de ensino-aprendizagem, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

CURITIBA

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Talamini, Jaqueline Lesiniovski

O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental : a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais / Jaqueline Lesiniovski Talamini. – Curitiba, 2009.

108f. : il. algumas color.

Inclui bibliografia e apêndices

Orientadora: Profª Drª Tania Maria Figueiredo Braga Garcia

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. História (Primeiro grau). 2. Livros didáticos. 3. Professores de ensino de primeiro grau. I. Garcia, Tânia Maria Figueiredo Braga. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 372.89

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **JAQUELINE LESINHOVSKI TALAMINI** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM e DR. DANIEL HORTÊNCIO DE MEDEIROS argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A RELAÇÃO DE PROFESSORES COM OS CONCEITOS PRESENTES NOS MANUAIS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR <sup>a</sup> TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR <sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada
DR. DANIEL HORTÊNCIO DE MEDEIROS		Aprovada

Curitiba, 29 de junho de 2009.

**Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Ao meu querido esposo Paulo,  
presença indispensável em todas as horas.*

## AGRADECIMENTOS

Dedico o trabalho a todas as pessoas que permaneceram ao meu lado durante o período em que estive produzindo esta investigação.

A toda a minha família e em especial ao meu esposo Paulo pelo apoio nas horas difíceis e por compreender que a construção de um estudo sério exige momentos de ausência.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, que em suas aulas contribuíram com as leituras, atividades e reflexões, e enriqueceram os conteúdos aqui apresentados.

Aos colegas de Curso, mestrandos e doutorandos, aos colegas do Seminário de Investigação em Educação Histórica, que contribuíram com esta pesquisa com seu apoio, reflexões, críticas construtivas e partilha de angústias.

Aos professores Daniel Hortêncio de Medeiros e Leilah Santiago que compuseram as bancas de qualificação e de defesa. Agradeço ao interesse que tiveram por minha dissertação, contribuindo com seus conhecimentos para o êxito deste trabalho.

Às professoras do município de Araucária colaboradoras nesta investigação, sem as quais este estudo não poderia ser realizado.

Agradeço especialmente a minha orientadora Dr<sup>a</sup> Tânia Braga Garcia, que sempre me salvou nos momentos de desespero, devido à clareza inigualável de suas idéias, a forma carinhosa e singela e a capacidade de respeitar as idéias do outro sem querer impor sua própria forma de ver as coisas. Normalmente minhas dúvidas se esclareciam em poucos minutos após as nossas conversas na orientação.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>	vi
<b>LISTA DE TABELAS</b>	vii
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b>	viii
<b>RESUMO</b>	ix
<b>ABSTRACT</b>	x
<b>INTRODUÇÃO</b>	01
 <b>1. OS LIVROS DIDÁTICOS E O COTIDIANO ESCOLAR</b>	 08
1.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO CAMPO TEÓRICO E DOS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	11
1.2 LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO SITUADO NO ESPAÇO DE RELAÇÃO ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA	18
1.3 SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: INVESTIGAÇÕES E PERSPECTIVAS	26
1.3.1. Algumas questões sobre os professores e a escolha dos livros de História	33
1.3.2. Os livros didáticos, os objetivos do ensino e a Educação Histórica	35
<b>2. PROFESSORES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIA DA PESQUISA E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b>	42
2.1 SITUANDO O CAMPO EMPÍRICO	44
2.2. PRODUZINDO AS QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA PARA A DISSERTAÇÃO: O ESTUDO EXPLORATÓRIO	46
2.3. DEFININDO OBJETIVOS DA PESQUISA E SUJEITOS COLABORADORES: O SEGUNDO ESTUDO EXPLORATÓRIO	49
2.4. ESTABELECENDO O FOCO E TESTANDO O INSTRUMENTO PARA A ETAPA FINAL	53
<b>3. AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	56
3.1. OS PROCEDIMENTOS E OS SUJEITOS	61
3.2. A PROFESSORA ANGELA	65
3.3. A PROFESSORA BETRIZ	73
3.4. OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PODEM AJUDAR A ENSINAR HISTÓRIA?	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	86
<b>REFERÊNCIAS</b>	89
<b>APÊNDICE A</b>	96
<b>APÊNDICE B</b>	97
<b>APÊNDICE C</b>	101
<b>APÊNDICE D</b>	108

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Capa do Livro CARACOL HISTÓRIA .....	65
Figura 1 – Atividade do livro Caracol: História (pg.30).....	70
Figura 2 - Atividade do livro Caracol: História (pg.31) .....	70
Capa do Livro INTERAGINDO COM A HISTÓRIA .....	73
Figura 3 - Atividade do livro Interagindo com a História (pg.42).....	78



**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Condições para um bom livro de História .....	38
Tabela 2- Conteúdos de História para a 1ª série.....	59

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPUH - Associação Nacional de História

CNLD – Conselho Nacional do Livro Didático

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Araucária

## RESUMO

Apresenta resultados de investigação sobre o uso do livro didático de História por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve por objetivo conhecer e analisar as relações dos professores das séries iniciais com os conceitos da História a partir da relação que os mesmos estabelecem com os manuais didáticos no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. A preocupação com o uso que os professores fazem dos manuais didáticos se justifica devido ao grande investimento que o governo federal faz todos os anos para suprir a demanda escolar; no entanto ainda são pouco frequentes as pesquisas que discutem e analisam as formas de utilização desses manuais (GARCIA, 2007). Nesse sentido, a presente pesquisa trouxe importantes indicativos de como se processa o trabalho no cotidiano escolar marcado pela presença dos livros didáticos. O estudo empírico envolveu professores das séries iniciais (1º e 2º série), portanto professores generalistas, que atuam em turmas de alfabetização, e buscou compreender como os professores compreendem, localizam e manipulam os conceitos presentes nos manuais, bem como se selecionam, para o trabalho com os alunos, conceitos históricos ou generalistas (Rüsen, 2007). Para responder a essas questões, são utilizados referenciais do campo da Didática Geral e da Didática da História.

**Palavras-chave:** Didática da História – Educação Histórica – Manuais didáticos

## ABSTRACT

This work presents results from an investigation about the use of History textbooks by teachers of Basic School initial grades. The research aimed to acknowledge and analyse the relationships between these teachers and History concepts based on the relationship established by them with the textbooks in what regards to the planning and development of their classes. The concern about the textbooks use is related to the large investment made by the federal government every year to suppress the scholar demand; however the researches which analyze and discuss the ways of use of these textbooks are yet rare (GARCIA, 2007). In this perspective, this research has brought important indicatives about how the daily work related to textbooks is processed. The empiric study involved teachers from initial grades (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades), meaning generalist teachers, who work with literacy classes, attempting to understand how teachers comprehend, locate and manipulate the concepts present in the textbooks, as well as how historical or generalist concepts are selected for the work with students (RÜSEN, 2007). In order to answer these questions, references in the field of General and History Didactics have been used.

Keywords: History Didactics – Historical Education – Didactic textbooks.



## INTRODUÇÃO

A investigação relatada nesta dissertação insere-se no contexto das pesquisas em Educação Histórica, centrando-se especificamente em dois focos: as pesquisas sobre os manuais escolares e as pesquisas sobre a relação dos professores, sujeitos que ensinam com os conceitos trabalhados na disciplina de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo principal foi investigar se os manuais podem contribuir na relação dos professores com os conceitos da disciplina da História, principalmente no que se refere à questão da temporalidade, compreendida como questão precípua no ensino dessa disciplina escolar.

A realização deste estudo sustentou-se na pressuposição de que os manuais didáticos podem contribuir para o conhecimento histórico do professores das séries iniciais, especialmente porque, em geral, são profissionais que não possuem formação em História e, portanto, podem encontrar nesse recurso didático o conhecimento histórico necessário para ministrar as aulas. Estudos que discutem o repertório de conhecimentos dos professores, como os de Tardif e Lessard (2008) e de Gauthier et al (2006) indicam que os livros didáticos se constituem em “reservatórios” de saberes curriculares que são incorporados nas práticas de ensino.

Para explicar a abordagem escolhida, recorre-se a Barca, que afirma:

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico. É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de história \_ freqüentemente denominada investigação em Educação Histórica tem-se desenvolvido com pujança em vários países (...) nestes estudos, os investigadores têm centrado sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História (...) (BARCA, 2005, p. 15)).

Os questionamentos apresentados nesta dissertação têm origem na minha experiência como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Araucária, região metropolitana de Curitiba no Paraná e dirigem-se na direção de compreender os processos de ensino da História nas séries iniciais, na perspectiva da Educação Histórica.

Atuando como professora desde o ano de 2001 e recém formada no curso de Pedagogia, vinha há algum tempo me preocupando com a produção do conhecimento de professores e alunos dos níveis elementares, tema que havia investigado nos estudos finais de minha graduação. Na pesquisa realizada no curso de Pedagogia defendi a idéia de professor como investigador em sua própria sala de aula.

Ao ingressar como profissional no sistema municipal de ensino de Araucária, participei de diversos cursos e assessoramentos que buscavam ajudar e orientar os docentes quanto à metodologia a ser desenvolvida em sala de aula. No entanto esses espaços formativos - alguns bastante proveitosos - eram sustentados predominantemente na idéia de um professor receptor de informações, adotando uma metodologia expositiva: os docentes cursistas ouviam o que era transmitido e sugerido pelos docentes formadores, situação contrária ao que eu defendia em meus estudos.

Em 2002, por meio de um assessoramento na área de História, comecei a fazer parte do Grupo Araucária<sup>1</sup> ao participar do seminário “Investigar o ensino de História”, encontro promovido pelo município de Araucária em parceria com a Universidade Federal do Paraná. Para este seminário foram convidados a participar os professores de História das séries finais e os professores de 1ª série das séries iniciais do Ensino Fundamental, turma em que eu atuava naquele ano. O seminário tinha como proposta o desenvolvimento de uma experiência de ensino e pesquisa que levasse em conta os conhecimentos prévios dos alunos, metodologia proposta por Barca (2000) e Aysenberg (1994). A partir da utilização de documentos históricos, dever-se-ia observar a construção do conhecimento pelos estudantes.

O professor, entendido nessa proposta como investigador social, constrói conhecimento histórico junto com os alunos; investiga o que eles já sabem e, por meio da metodologia de investigação de conhecimentos prévios, define as intervenções necessárias, realiza a ação de ensino e, finalmente, analisa os resultados e tece considerações sobre sua experiência e a evolução de seus alunos.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um grupo onde se reúnem professores e pedagogos para desenvolver atividades sistemáticas de investigação, discussão de pesquisas, debates, produção de propostas curriculares e de materiais entre outras, em ação coordenada pela UFPR. Uma descrição mais detalhada dos trabalhos desse grupo pode ser encontrada em Theobald, 2007.

Segundo Theobald (2007), que investigou a relação dos professores do Grupo Araucária com as idéias históricas na perspectiva defendida pela Educação Histórica,

O professor pode ser tomado na dimensão do intelectual, que investiga, produz e transforma por meio de experiências organizadas, coletivas e situadas, as relações sociais e as relações de saber em que está inserido. Investiga e transforma as concepções que tem em relação a si próprio, à sua função, aos alunos em suas relações com o saber, à sua formação e em relação ao conhecimento com o qual trabalha, sua produção e seu ensino. (p.2)

No Seminário, ao final de cada investigação desenvolvida em sala de aula os docentes eram desafiados a registrar por escrito a sua experiência, fato não muito comum nas atividades cotidianas dos professores do Ensino Fundamental, principalmente os das séries iniciais. Estas primeiras experiências foram transformadas em artigos e posteriormente apresentados e publicados por sete professores atuantes nas séries iniciais no *XXIV Simpósio Nacional de História*, em Londrina, Paraná, em 2004.

Segundo Theobald (2007), os resultados desse processo de aproximação entre professores e investigadores traz resultados positivos e transformações na forma de ensinar História:

A participação de professores de História de Araucária, “Grupo Araucária”, em 2003, do seminário, Investigar em Ensino de História, do curso de Mestrado em Educação da UFPR, deflagrou um processo de reflexão sistemática sobre elementos da prática docente, a partir dos trabalhos sobre os conhecimentos prévios de conceitos históricos dos alunos, planejamento da intervenção pedagógica sobre os conceitos investigados e reelaboração dos mesmos para verificar as mudanças provocadas pela intervenção pedagógica. (THEOBALD, 2007, p.01)

A experiência por mim desenvolvida nesse processo de formação continuada versava sobre *o trabalho infantil hoje e em diferentes épocas*, conteúdo que faz parte das Diretrizes Curriculares para o ensino de História em Araucária. Nessa experiência ficou evidente que era possível ensinar História para crianças pequenas, bem como a importância das intervenções didáticas feitas pelo professor; o que foi explicitado ao comparar as respostas dos alunos na verificação de seus conhecimentos prévios e as respostas dadas por eles ao final da experiência.



Depois desse seminário, continuei participando dos encontros com o Grupo Araucária, sempre desenvolvendo atividades que buscavam a construção do conhecimento histórico dos alunos a partir dos conteúdos que eram propostos nas Diretrizes Curriculares para a disciplina de História em Araucária.

Em outra atividade realizada, um encontro, os professores foram desafiados a desenvolver uma aula apoiando-se no livro didático que eles estavam utilizando na escola, para investigar os limites e as possibilidades do uso do manual escolar na construção dos conhecimentos históricos com os alunos. Nesse momento meu contato com os manuais deixa de ser apenas uma questão do cotidiano da sala de sala, tornando-se também um objeto de pesquisa e, portanto, de reflexões epistemológicas.

Assim, comecei a investigar sobre a utilização dos manuais escolares, em primeiro lugar nas minhas próprias atividades como professora, estendendo-se depois ao uso feito por outros professores que atuam com crianças pequenas. Essas investigações propostas no seminário sobre o uso do livro didático também foram apresentadas e publicadas em encontros da área de História, como o da ANPUH regional de Maringá e as VI Jornadas de Educação Histórica, em Curitiba em 2006.

O segundo estudo apresentado nas Jornadas impulsionou a busca de maior conhecimento em relação ao ensino de História e, então, a participar da seleção para o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná onde, aprovada, iniciei o curso em 2007. É necessário destacar que as experiências de investigação foram tomadas como estudos exploratórios e foram incorporadas à investigação para a dissertação, uma vez que influenciaram e definiram a trajetória de pesquisa, apontando elementos relevantes da relação entre professores e livros didáticos de História que necessitava ser esclarecida.

O presente texto visa, portanto, explicitar os resultados da pesquisa sobre o uso do livro didático de História pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, particularmente com vistas a compreender a relação que os mesmos estabelecem com os conceitos que ensinam ao ministrar as aulas de História.

É importante ressaltar que os professores que colaboraram nesta investigação não possuem formação específica na área de História, uma vez que a maioria deles é formada no curso de Pedagogia. Os cursos que formam pedagogos

têm em sua grade curricular, em geral, disciplinas que se preocupam em instrumentalizar os professores para trabalhar com o conhecimento histórico; no entanto, essa formação pode ser considerada como insuficiente, já que a carga horária é bastante limitada para abranger a complexidade da formação para o ensino das disciplinas específicas. Além disso, os professores generalistas precisam se preocupar também com os conteúdos e metodologias das outras áreas de conhecimento, já que são responsáveis pelo desenvolvimento das aulas em todas as disciplinas escolares.

Outra questão a ser destacada é o fato de que, nesse nível de ensino, os professores estão demasiadamente preocupados – e não sem motivo – com a alfabetização em língua materna e, como consequência, trabalham pouco com as outras áreas do conhecimento, dentre elas a História, como observei muitas vezes nas minhas experiências como professora e informalmente na relação com muitos colegas em diferentes escolas.

Este valor menor muitas vezes atribuído ao ensino de História também pode ser associado, atualmente, à avaliação do SAEB<sup>2</sup>, sistema sob a responsabilidade do Ministério de Educação, e mais recentemente à PROVINHA BRASIL<sup>3</sup>, que são avaliações que se preocupam fundamentalmente em verificar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, reforçando para os professores a necessidade de dedicar mais tempo a essas disciplinas do que às demais.

Por outro lado, muito se tem enfatizado a importância do ensino de História na escola, mesmo para crianças muito pequenas, como nos trabalhos de Cooper (2006). No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados na década de 1990, tratam a História como uma disciplina específica, um conhecimento específico que tem finalidades próprias e que deve ocupar também um lugar particular no currículo, desde as séries iniciais, com a denominação de História, diferentemente do que acontece em outros países em que se propõe os Estudos Sociais.

Consideradas essas questões, a pesquisa realizada para a dissertação aqui apresentada objetivou investigar como professores generalistas se relacionam com

---

<sup>2</sup> Trata-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, implantado em 1990 e coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

<sup>3</sup> Trata-se de uma avaliação diagnóstica que permite auxiliar professores, coordenadores e gestores a identificar o desempenho de alunos em processo de alfabetização, no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

os conceitos da História, se trabalham com conceitos históricos ou apenas com conceitos generalistas. Esta preocupação se justifica, pois observei muitas vezes também em situações informais, enquanto professora, que alguns docentes desenvolviam trabalhos extremamente importantes e ricos de detalhes a partir dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares para a História, mas essas experiências muitas vezes deixavam de considerar um elemento essencial à disciplina, ou seja, a temporalidade, especialmente no que tange à relação que deve ser feita entre o passado e o presente.

Para apresentar a trajetória percorrida, o texto foi organizado em três partes. O primeiro capítulo constrói o caminho teórico necessário para a construção das bases que sustentaram o desenvolvimento dos estudos, focalizando principais pesquisadores que se dedicam a investigar os livros didáticos, sejam nacionais ou internacionais. Uma parte da revisão realizada apresenta pesquisas que focalizam especificamente os livros didáticos de História. Nesse capítulo, buscou-se articular discussões sobre o livro didático como artefato da cultura escolar e da cultura da escola. Também foram identificados elementos que dizem respeito ao ensino da História, na perspectiva da Educação Histórica, no sentido de iluminar o olhar sobre os livros didáticos.

O segundo capítulo visa apresentar a trajetória da pesquisa empírica em suas diferentes etapas. De natureza qualitativa, a abordagem escolhida é adequada às perspectivas da Educação Histórica, na direção dos fundamentos apontados por Schmidt e Garcia (2006). Também permite inserir o estudo no campo da Didática da História, na perspectiva dos trabalhos de Jörn Rüsen (2007), já que ao analisar o uso que os professores fazem dos manuais de História, não se buscou apenas revelar aspectos do domínio da Didática Geral, mas também examinar o uso dos livros na relação com o conhecimento histórico, relação esta que se expressou objetivamente nos modos como os professores apresentaram formas de utilização dos manuais, na importância que atribuíram a ele para, segundo os próprios docentes, “buscar conhecimento para quem não é formado na área de História”.

Nesse segundo capítulo também são apresentados resultados das etapas iniciais da investigação empírica, que inclui os estudos exploratórios. Destacam-se os resultados derivados da aplicação de questionários a dez professoras generalistas, com o objetivo de levantar suas opiniões sobre o uso dos livros

didáticos de História e sobre a importância que atribuem a esse recurso ao preparar e desenvolver suas aulas. A partir dos resultados obtidos, foram selecionadas professoras para entrevista.

O terceiro capítulo traz a descrição e a análise dos resultados produzidos a partir de entrevistas realizadas com duas professoras alfabetizadoras de escolas públicas do Município de Araucária. Esta última etapa do trabalho de campo trouxe contribuições para compreender o uso que os professores fazem do livro didático e, na análise deste uso, pode-se explicitar elementos que indicam como os professores se relacionam com os conhecimentos da disciplina de História. Aponta-se que desenvolvem interessantes estratégias para motivar os alunos e fazer com estes compreendam o que se está sendo ensinado, mas que estas estratégias nem sempre levam em conta a questão da temporalidade, compreendida como elemento constituidor da especificidade da História.

Ao final, apresentam-se as conclusões e considerações finais na direção de apontar contribuições da pesquisa realizada para a compreensão do ensino de História nas séries iniciais, para o entendimento das relações entre professores e livros didáticos e para a problematização da natureza da formação profissional de professores e dos conhecimentos que eles necessitam nesse grau de ensino – todas essas, questões localizadas no campo conceitual da Didática Geral e da Didática da História.

## 1 OS LIVROS DIDÁTICOS E O COTIDIANO ESCOLAR

As discussões sobre a importância e o papel dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem não são recentes. No caso brasileiro, essas discussões são marcadas pela existência de programas oficiais de produção, aquisição e avaliação de obras destinadas ao trabalho nas escolas.

Desde as primeiras décadas do século XX, o Governo Federal tem investido em programas que procuram garantir aos estudantes das escolas públicas de todo o país o acesso a esse recurso didático; e definiu, nas últimas décadas, programas com o intuito de avaliar aspectos relativos aos conhecimentos e metodologias presentes nesses materiais. Também as formas de seleção dos livros passaram por transformações ao longo do século, na direção de dar aos professores maior espaço e autonomia na escolha do material a ser usado em suas aulas.

Historicamente a presença dos livros didáticos, de forma gratuita, nas instituições de ensino públicas está relacionada a várias ações do Governo Federal, iniciadas a partir de 1930<sup>4</sup>. Segundo Bárbara Freitag:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua *história* não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade. (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). (FREITAG *et al*, 1997, p. 11).

Sem desconsiderar a força da dimensão legal apontada pela autora, defende-se a posição de que o livro didático não está apenas referida a um conjunto de leis, mas deve ser compreendida em estreita um elemento de grande significado na cultura escolar e na cultura da escola; portanto, sua história não relação com a História da Educação brasileira, especialmente a partir da República.

A presença dos livros didáticos na escola causa interferências relevantes na produção e circulação de idéias pedagógicas - como formas de pensar o ensino e a aprendizagem - bem como na difusão de métodos de ensino e de avaliação. Assim, eles exercem também influência na formação de professores, como mostram pesquisas no campo da Didática e da História da Educação, e em torno desse

---

<sup>4</sup> As ações desenvolvidas pelo Governo Federal em relação a avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos, organizadas cronologicamente, são encontradas no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

artefato se configura um campo de investigação complexo e com inúmeras lacunas a serem preenchidas pela pesquisa educacional.

O formato atual do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve início em 1996, com a inclusão da avaliação dos manuais escolares pelo Ministério da Educação (MEC), a escolha dos mesmos pelos professores e a distribuição destes para as escolas, como parte do processo de inscrição para o PNLD 1997<sup>5</sup>. Esse processo sofreu transformações na última década e atualmente a avaliação é feita por especialistas das diversas áreas do conhecimento. O trabalho de avaliação resulta na produção de um Guia de Livros Didáticos, documento que contém princípios, critérios e resumos dos manuais avaliados, com a finalidade de orientar o processo de escolha pelas escolas e professores.

Várias críticas têm sido feitas, seja por professores, seja pelas Editoras, sobre o processo de avaliação realizado pelos especialistas, consultores contratados pelo MEC. Entre os motivos apontados pelas empresas do setor, um refere-se ao fato dos especialistas excluírem do Guia algumas obras de vendagem garantida no mercado, isto é, títulos que são reconhecidamente preferidos por um número significativo de professores e que deixam de compor as listas para a escolha. Os professores por sua vez, em relação à mesma situação, dizem se sentir privados de sua decisão de escolha de obras que consideram importantes para a prática escolar e que ficam excluídas do Guia pela avaliação dos especialistas.

Batista e Val (2004), autores que fizeram parte de equipes responsáveis pelo processo de avaliação de livros escolares apontam alguns aspectos que contribuem para esclarecer esse ponto:

A instituição desse processo de avaliação prévia de livros ocorreu em 1996, para a distribuição a ser realizada em 1997. Essa avaliação se orientou, desde o seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para 1999, inclui-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos

---

<sup>5</sup> A constituição do PNLD, como um programa do Governo Federal, deve ser entendido pela sua articulação em um conjunto de políticas que inclui a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a instituição de Exames Nacionais com vistas à avaliação de desempenho de alunos e escolas brasileiras.

(como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). (p. 11).

Se por um lado se atribui uma grande importância a esse recurso de ensino, reconhecendo-o como fundamental nas instituições de ensino, principalmente devido à precariedade de recursos destinados às escolas públicas, por outro lado são freqüentes as opiniões de pesquisadores e professores que apontam o livro como um vilão para o ensino, uma vez que traz - em seu conteúdo e forma - ideologias, preconceitos, incoerências teórico-metodológicas. Nesse sentido, as avaliações que vêm sendo realizadas como parte do PNLD, apesar das críticas que recebe em diferentes instâncias educativas, parecem ter exercido alguma influência na questão, como apontado por Garcia (2007):

Segundo as avaliações oficiais publicizadas, por exemplo, na apresentação dos Guias pelos especialistas avaliadores em cada área do conhecimento, preconceitos e estereótipos, erros conceituais e incoerências teórico-metodológicas tornaram-se menos freqüentes nas obras avaliadas e selecionadas pelo MEC, apresentadas à escolha das escolas. (p.4)

Mas é preciso destacar que, embora se esbocem diferentes opiniões sobre a presença dos livros didáticos nas escolas, pouco se sabe ainda, como resultado de produção de conhecimento científico nesse tema, sobre a opinião dos professores a respeito desse material, tampouco sobre o uso que os mesmos fazem dele. De acordo com Freitag, Costa e Guimarães (1997), esta ausência é ainda maior quando se trata de estudos a respeito da opinião dos alunos sobre os manuais. Tal situação refere-se às diferentes disciplinas escolares, de forma geral, e também pode ser estendida a outros países, além do Brasil.

Como já afirmado, na última década houve uma ampliação quantitativa de estudos que tomam como objeto os livros didáticos, o que sinaliza para a consolidação de um campo de pesquisa relevante. Uma das finalidades deste capítulo é, então, apontar pesquisas existentes, destacando aquelas que contribuem para sustentar teoricamente a proposta da dissertação e buscando indicar as lacunas no que tange à compreensão sobre sua utilização pelo professor. A partir disso, focaliza-se a temática central da investigação realizada e define-se um recorte mais específico sobre o uso do livro didático de História pelos professores das séries iniciais, apresentando contribuições de autores que se dedicam à questão.

## 1.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO CAMPO TEÓRICO E DOS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O livro didático, objeto de investigação nesta dissertação, pode ser conhecido e definido de diversas maneiras (BATISTA, 1999). Dentre as denominações mais comuns, podem ser citadas: manual escolar, manual de texto, material didático, livro escolar ou manual didático. Embora se possa estabelecer distinções entre elas, compreende-se aqui as diferentes denominações como referindo-se a um tipo específico de material impresso utilizado nas escolas e, ao longo do texto, poderão ser utilizadas indistintamente algumas das diferentes denominações.

No entanto, destaca-se que aqui ele é compreendido como sendo o tipo de texto impresso que contem o conteúdo específico das áreas do conhecimento, tratados didaticamente para o ensino em situação escolar, elaborados desde a sua concepção visando o ambiente escolar. Segundo Batista, “O termo livro didático é usado – de modo pouco adequado - para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola.” (1999, p.535).

Ainda segundo o autor uma das características a ser observada refere-se à provisoriedade ou instabilidade do livro didático, pois:

Se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno (BATISTA, 1999, p.529).

É importante ressaltar que na perspectiva aqui defendida, essa provisoriedade ou instabilidade dos manuais didáticos não é tomada como um problema, mas como uma condição deste objeto da cultura escolar, cuja natureza é diferente da de outras obras. Por outro lado, a atualização das informações e das idéias pedagógicas é um dos critérios utilizados na avaliação dos livros didáticos dentro do PNLD e, portanto, estabeleceu-se uma dinâmica própria de elaboração/produção/circulação, de conservação/substituição dos livros, que é regulada tanto pelos critérios de avaliação como pelos períodos ou intervalos em que os editais são abertos, os Guias são divulgados e as escolhas ocorrem. A



dinâmica dos processos externos à escola determina, em parte, as dinâmicas dos processos que ocorrem dentro de cada escola.

Portanto, no caso brasileiro, esses livros devem ser compreendidos também como portadores de características particulares, pois são avaliados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro didático) e disponibilizados de forma gratuita aos alunos, e, assim, comercializados de forma específica por meio de editais do Governo Federal, que adquire as obras produzidas pelas editoras e, em princípio, escolhidas pelas escolas e professores a partir das definições e normatizações originadas produzidas no espaço das políticas educativas.

Fortalecendo essa afirmação sobre a complexidade do livro enquanto objeto de investigação, pode-se citar o que apontam Bufrem, Schmidt e Garcia (2006) quando dizem que embora considerados como obras de referência, são vistos como efêmeros por se desatualizarem rapidamente; assim, o livro didático torna-se “um material ao mesmo tempo intenso por sua aplicação em sala de aula, e frágil, pois exige uma renovação constante” (p.14).

Apontando também o pouco valor que é dado a este objeto da cultura escolar, Batista também reconhece que “o livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura”. (1999, p.534), o que indica a relevância do campo científico no qual se insere a temática desta investigação.

A opinião de Lajolo e Zilberman (1999) associa a provisoriedade apontada por Batista (1999) a uma desvalorização dos livros escolares, assim explicitada:

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu "prazo de validade". (p.120)

Uma década após essas análises, há condições para rever alguns elementos da conceituação dos livros didáticos, como conseqüência da produção científica sobre a temática. Dessa forma, acredita-se que investigar o manual didático é compreendê-lo em toda a sua complexidade, o que inclui a perspectiva da

provisoriamente, assumida como uma de suas características e não como um problema ou como um elemento que diminui seu valor enquanto artefato cultural. Isso porque, apesar dos avanços tecnológicos e da grande variedade de materiais curriculares e pedagógicos presentes no mercado educacional - e ao longo das críticas que se têm feito a este artefato - os livros didáticos continuam se constituindo como um material com forte presença no cotidiano das escolas brasileiras. Esta realidade lhe confere uma grande importância, uma vez que, estima-se, é através deles que o aluno na maioria das vezes estabelece as relações com o conhecimento específico de cada uma das disciplinas escolares, desde o início da alfabetização até o final do Ensino Médio.

É interessante ressaltar, ainda, que esta provisoriedade abre espaço para discutir outra dimensão desse objeto complexo. Trata-se da possibilidade de examinar as transformações e atualizações não apenas como consequência dos avanços científicos, de novas concepções metodológicas para o ensino das disciplinas e da força de aplicação dos critérios de avaliação, mas também como parte das relações entre um produto e o mercado. Afinal, como afirma Apple (2001), a produção, a circulação e o consumo de livros didáticos envolve interesses comerciais o que, no caso brasileiro, significa somas vultuosas de recursos públicos que garantem o faturamento anual de muitas editoras.

Apesar desta realidade de controvérsias que caracteriza sua existência na cultura escolar, apontada por pesquisadores de diferentes países, no Brasil, principalmente em se tratando das escolas públicas, os manuais didáticos são ainda hoje, muitas vezes, o único material didático a que têm acesso professores e alunos. Esta presença se justifica pela relativa facilidade com que os livros didáticos chegam à escola, devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do PNLEM<sup>6</sup>.

Essa indiscutível presença dos manuais didáticos nas escolas, bem como a sua contribuição na definição dos conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas escolares justifica o aumento do número de pesquisas na comunidade educacional, constituindo-se hoje em um campo particularmente fértil para o desenvolvimento de

---

<sup>6</sup> Programa do Governo Federal que consiste na avaliação e distribuição de livros didáticos para os alunos de Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, implementado a partir de 2004 nos mesmos moldes do PNLD.

estudos, uma vez que há ainda com muitas lacunas a serem preenchidas pela investigação científica.

De fato, as temáticas envolvendo a questão dos livros didáticos vêm despertando a atenção de pesquisadores, no Brasil e no exterior. Estudo avaliativo desenvolvido por Reiris (2005) aponta as linhas de investigação a que se dedicam vários pesquisadores em diferentes países, incluindo-se o Brasil, com diferentes abordagens e finalidades.

A primeira linha de investigação apontada pela autora refere-se a estudos críticos, ideológicos e históricos sobre os livros didáticos. Segundo ela, essas investigações apontam que o livro é um importante elemento na relação com o conhecimento em sala de aula, são numerosos e “indagam o que se diz, como se diz e especialmente, aquilo que se omite” (REIRIS, 2005, p.26).

A segunda linha de pesquisa identificada por Reiris trata da legibilidade e apresentação dos manuais, no que se refere à didática geral e a didática específica de cada disciplina. Nesta linha não está em destaque a questão ideológica, mas sim a possibilidade e efetividade de sua utilização enquanto um recurso significativo no processo de ensino e aprendizagem. Questões como a linguagem usada, a forma de apresentação de textos e imagens são privilegiadas nesses estudos que, assim como a primeira tendência, têm no próprio livro o objeto de pesquisa.

Finalmente a terceira linha de investigação identificada por Reiris se preocupa com as questões editoriais e relativas à economia do livro didático: sua produção, circulação e consumo. Essas investigações pertencentes ao campo da sociologia crítica estão baseadas particularmente nos estudos de Apple (1995).

Outra contribuição a ser destacada – como mapeamento do campo – é encontrada em Choppin (2004), especialmente em artigo publicado no Brasil no qual faz um balanço das pesquisas existentes sobre o livro didático, enfatizando as contribuições no campo da História da Educação. Apresenta um levantamento das investigações realizadas em países ocidentais e orientais, tornando-se assim referência para um campo de investigação em promissor crescimento.

Choppin (2004) afirma que as investigações históricas sobre os livros didáticos foram esquecidas durante muito tempo e que essa negligência pode ter ocorrido pela idéia de um status secundário dos manuais didáticos em relação a outros livros. No entanto, indica que há cerca de vinte anos essas investigações

tiveram um crescimento considerável, reconhecendo os manuais escolares como fundamentais para a memória da educação<sup>7</sup>.

No Brasil, este também não é um campo novo; no que se refere à questão da produção e da circulação dos manuais escolares podem ser citadas as pesquisas de Munakata (1997, 1999 e 2003). Outros estudos se preocupam em investigar o conteúdo das diversas disciplinas escolares presentes nesses manuais, bem como a forma como esses são abordados pelos autores, tendência que vem sendo fortalecida nos últimos anos, entre os quais se pode citar Abud (1998); Wu (2000); Schmidt (2003); Batista e Val (2004); Fracalanza e Megid Neto (2006); Pampu e Garcia (2009). Em relação à história dos livros didáticos no Brasil aparecem com destaque as pesquisas realizadas por Bittencourt (1993), Gatti (2004) e Schmidt (2005), referências para o caso específico dos livros de História.

No que se refere ao uso que o professor faz dos livros escolares, os estudos avaliativos da última década apontam ainda uma grande lacuna, como referido por Garcia e Pivovar (2008): “A busca em diferentes bases de dados revela, ainda, uma pequena presença, no conjunto de pesquisas educacionais, de estudos que aprofundam a compreensão dos modos pelos quais os professores produzem suas aulas, particularmente, quanto à apropriação que fazem dos conteúdos e métodos presentes nos livros que utilizam”. (p.2).

No Brasil, gradualmente, em algumas disciplinas escolares como a alfabetização e a História, começam a ser divulgados resultados de investigações que se aproximam, de diferentes formas, dos processos de apropriação dos livros pelos professores e alunos, como os estudos de Garcia (2007, 2008, 2009) que se concentram em investigar formas de uso dos manuais buscando esclarecer, por exemplo, relações entre a formação de professores e o uso dos livros, ou sobre o uso que os professores fazem das orientações metodológicas produzidas pelos autores, na forma de sugestões para o trabalho docente.

O uso que o professor faz dos livros didáticos é, portanto, uma questão nova e relevante que desafia os pesquisadores de manuais didáticos, tanto no Brasil como no exterior. Também é essa a percepção de Maheu (2001), ao afirmar que “No

---

<sup>7</sup> Discutindo sobre o valor “menor” dado aos livros didáticos, Batista (1999) indica que esta realidade acaba por desprestigiar também os que a eles se dedicam como objeto a investigar (p.529). Isso explicaria porque foi desconsiderado pela investigação educativa durante muito tempo.

Brasil não se tem produção suficiente sobre a utilização do livro no contexto escolar e sobre as implicações didático-pedagógicas e sociais que este uso pode produzir”. (p. 34).

Especialmente sobre a utilização dos manuais pelo professor é que se focaliza a presente investigação, por ser esta uma lacuna nas pesquisas da área, mas principalmente pelo seu significado para a compreensão de como o conhecimento é produzido nas aulas, sob a influência dos livros didáticos usados pelos professores e alunos nas diferentes disciplinas e, neste caso particularmente, de uma das disciplinas escolares das séries iniciais do ensino fundamental – a História. Portanto, trata-se de ampliar a compreensão sobre o modo como os docentes generalistas compreendem e utilizam esse material e as implicações desse processo na produção do conhecimento histórico a ser ensinado em sala de aula.

Essa necessidade de buscar uma aproximação entre a pesquisa e o espaço no qual os docentes realizam efetivamente seu trabalho vem sendo sugerida há décadas, como em Freitag, Costa e Motta (1989), para compreender porque os livros didáticos se tornam o principal guia da ação docente durante as aulas. (p.125). Ainda nesta obra, as autoras apontam a quase ausência de estudos sobre o uso dos manuais por professores e alunos, apontando que no primeiro caso eles existiriam ainda em menor quantidade.

Indicativo de que o campo científico pouco mudou em relação a essa lacuna é a afirmação feita recentemente por Garcia (2007, p.03), ao destacar que a pequena presença de pesquisas com essa preocupação deixa uma importante lacuna no que se refere à relação estabelecida entre os docentes e os livros didáticos, muitas vezes o único recurso com que professores e alunos têm contado para a produção do conhecimento escolar nas diferentes disciplinas que compõem o currículo.

A pouca produção existente sobre os processos e práticas que ocorrem no interior das escolas pode fazer com que o cotidiano real de professores e alunos nas instituições de ensino seja compreendido alusivamente como uma verdadeira “caixa preta”, expressão freqüente em análises sobre a pesquisa educacional. As investigações sobre como os professores se apropriam dos manuais que são utilizados nas escolas - e presentes em grande parte da rotina escolar - podem contribuir para desvelar como ocorrem esses processos muitas vezes tão simples e

rotineiros para docentes e alunos, mas ainda tão obscuro para grande parte dos pesquisadores em Educação dada a sua complexidade.

Trata-se, então, de privilegiar o estudo do conhecimento escolar a ser ensinado e aprendido, e que, como já afirmado, resulta em grande parte da relação dos professores com os livros didáticos. Como destacado por Choppin (2004, p. 558), é necessário que a pesquisa sobre os livros seja ampliada “dentro do campo das análises epistemológicas e didáticas”.

Todos os anos o governo brasileiro, através do PNLD, investe um grande volume de recursos na compra e distribuição dos manuais didáticos para todas as escolas do país – no ano de 2008 um total de 103 milhões de exemplares foram distribuídos a alunos do Ensino Fundamental e Médio, com um investimento de R\$ 719 milhões<sup>8</sup>. Há uma preocupação por parte do programa em avaliar as obras que serão enviadas às escolas públicas de todo o país, garantindo determinados padrões de qualidade que estão publicados nos editais – tanto do ponto de vista do conteúdo, como do projeto gráfico. Há, inclusive, indicações para que este processo se faça mediante a escolha dos docentes que irão utilizar os manuais. Mas apesar de todo o investimento e das ações desenvolvidas pelo Governo Federal, quase nada se sabe sobre as formas como os professores os incorporam em suas aulas, se os utilizam ou não e de que maneira o fazem. Segundo Garcia:

A abrangência do programa e o volume de recursos destinados a ele justificam a preocupação acadêmica não apenas com as características dos livros distribuídos, que têm sido abordadas em pesquisas recentes, mas também – e principalmente – com o uso que os professores fazem dos livros que recebem (2008, p.04).

Estas são questões ainda pouco abordadas pelos pesquisadores em educação, principalmente no que diz respeito a investigações empíricas que tenham como estratégia a observação participante e, portanto, efetivem um contato mais direto com a realidade escolar. Isso tem explicações: é preciso reconhecer que investigar na escola, traz, aos pesquisadores, desafios teórico-metodológicos que ainda precisam ser enfrentados pela pesquisa educativa. Para observar práticas de sala de aula e publicizar análises decorrentes desse procedimento são requeridos cuidados epistemológicos e éticos que, muitas vezes, dificultam a decisão do

---

<sup>8</sup> Dados obtidos em [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html)

pesquisador para o desenvolvimento de estudos empíricos no cotidiano escolar. E, por consequência, reduz-se a perspectiva de consolidação de um campo relevante de pesquisa, qual seja, a investigação sobre os livros didáticos em uso por alunos e professores.

Assim, conclui-se esta primeira seção do capítulo indicando que a investigação apresentada nesta dissertação buscou contribuir para preencher parte desta lacuna sobre o conhecimento que se tem sobre o livro no “chão de escola” e sobre o cotidiano de professores e alunos de escolas públicas. O trabalho do professor generalista com o livro didático de História, com vistas ao trabalho na sala de aula, pode ser um elemento relevante no preenchimento desta lacuna.

A segunda seção deste capítulo, apresentada a seguir, situa o espaço em que o livro didático se localiza teoricamente, na perspectiva dos conceitos de cultura escolar e cultura da escola. Em seguida, estabelece elementos para se compreender, do ponto de vista didático, a função desse artefato no cotidiano escolar, direcionando as questões para o caso particular do livro didático de História.

## 1.2 LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO SITUADO NO ESPAÇO DE RELAÇÃO ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA

Situado o campo da Didática, em especial a Didática da História, e indicado o objetivo da investigação na direção de compreender elementos do uso dos livros didáticos dessa disciplina, por professores generalistas, é necessário apresentar elementos que permitam estabelecer relações entre esse artefato e o cotidiano escolar, de forma a explicitar o significado do trabalho escolar com os manuais, especialmente no caso particular em estudo.

A análise das formas pelas quais os professores utilizam o livro didático aqui é pensada considerando os elementos que constituem a cultura escolar e a cultura da escola. Para Forquin (1993), a cultura escolar é entendida como “O conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (p. 167).

Sobre a cultura da escola, o mesmo autor destaca que “A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. (p. 167).

Nessa perspectiva, o estudo dos livros didáticos exige do investigador tanto um olhar para a cultura - verificando os processos pelos quais os conteúdos cognitivos e simbólicos são selecionados e didatizados para entrar na escola como objeto de transmissão - como também lançar o olhar para dentro da escola – verificando as formas particulares pelas quais os livros são apropriados nas atividades de planejamento e desenvolvimento do ensino, como elemento relevante da vida nas escolas.

A definição de cultura escolar encontrada em Juliá (1993) também aponta elementos interessantes ao investigador que se dedica ao estudo dos manuais didáticos, especialmente quanto ao fato de explicitar que é o professor que faz a mediação entre o conhecimento e os alunos e é responsável por ações específicas que estruturam o trabalho nas aulas. Referindo-se à cultura escolar a autora afirma que ela é:

Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. (JULIÁ, 1993, p.15).

Isto significa que os manuais didáticos, compreendidos como elementos materiais da cultura escolar devem ser situados numa relação de tensão entre cultura escolar e cultura da escola, entre as normas e regulações que definem a forma do trabalho escolar e os modos de agir dos docentes em sala de aula.

Este é um primeiro ponto a demarcar na condução teórica desta pesquisa, que estabelece um determinado escopo para as análises feitas a partir do ponto de vista dos sujeitos, mas considerando-se sempre as determinações das normas, regulações e outras ações originadas fora da escola, mas profundamente atuantes



sobre suas práticas cotidianas. Na medida em que a cultura escolar imprime modelos de pensamento e ação no próprio livro didático, é na observação das situações em que os professores usam esse material que se pode perceber se e como os professores criam suas formas de ação, de intervenção e até mesmo de subversão ao próprio sistema.

A importância dessa compreensão do manual escolar como um elemento da cultura escolar é enfatizada por Apple (2001) ao afirmar que ele chega até os professores “como o resultado de um conjunto de processos e escolhas que nunca são neutras, na verdade são postas a partir de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”. ( p.53). A partir dessa afirmação, o autor estabelece elementos para se discutir as relações existentes entre Estado, professores, instituições de ensino e livros didáticos, compreendendo os livros escolares como uma mercadoria, como um artefato que é produzido, distribuído e consumido. Enfatiza que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países” e que “são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida .(1995, p.82).

As questões que dizem respeito às relações entre o livro didático e o mercado – portanto, do âmbito da economia política do livro didático - também estão presentes nas análises de Bittencourt que aponta que os manuais escolares são “antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (1998, p.71).

As relações estabelecidas por Apple foram tomadas por Medeiros (2005) para investigar, na realidade brasileira as condições econômicas e sociais de produção de um determinado manual. Medeiros analisou a produção de um livro didático de História para o Ensino Médio, em uma das maiores empresas educacionais e do setor editorial no Brasil. Nessa investigação, o autor incluiu os pontos de vista do autor do material, de um professor que utilizou o livro em suas aulas e também dos alunos, buscando, portanto um diálogo com os atores participantes do processo de produção e de utilização do material.

São duas perspectivas que interessam a esta dissertação: de um lado, as questões sobre o livro didático que precisam ser compreendidas na perspectiva da

cultura escolar e, portanto, entendidas nas relações que dizem respeito a determinações econômicas e educativas, acompanhando a posição de Apple (2001) quando situa este artefato como produto econômico e cultural. Nesse sentido, o livro carrega para dentro da escola um conjunto de escolhas, definições, conhecimentos, valores que são definidos nos embates sociais, em cada tempo.

É interessante ressaltar que a maioria dos docentes desconhece como ocorre o processo de produção e distribuição dos livros escolares e não compreendendo esta realidade os professores podem apresentar uma visão “romantizada” do material e trabalho desenvolvido pelo autor do livro, portanto, mantendo uma visão acrítica do mesmo. Uma dessas visões equivocadas é a idéia de que o autor é o principal responsável por toda a construção teórica e metodológica do manual, ignorando que o mesmo sofre a forte influência das editoras e, portanto do mercado.

A respeito dessa força exercida pelo mercado sobre a produção de um material didático, que nem sempre é compreendida pelos professores, Medeiros (2006) explica resultados de sua investigação em uma situação específica, destacando que “Na entrevista com a Editora foi constatado que a determinação principal do livro didático é o cenário de mercado. E ainda que na decisão entre contribuir para melhorar o nível de conhecimento dos professores e garantir a venda de seu material, a empresa não tem nenhuma dúvida em optar pela segunda opção”. (p.76).

De outro lado, acompanha-se a posição de Medeiros (2005) ao compreender o livro didático como um elemento da cultura escolar, sujeito à força do mercado e responsável muitas vezes pelos modos de agir e pensar dos professores, mas que ao ser utilizado e incorporado pelo professor em seu cotidiano de trabalho, torna-se também, em última instância, parte da cultura da escola, determinado ainda pelas formas pelas quais se estrutura o trabalho, pelos currículos e, principalmente, pelos objetivos e finalidades da escolarização no sistema educativo e em cada escola, em particular.

Portanto, a perspectiva teórica adotada nesta dissertação situa o livro didático nesse espaço de tensão entre a cultura escolar e a cultura da escola. Reconhecidas as determinações econômicas e culturais, assume-se que ao incorporar o livro didático em sala de aula o professor, em alguma medida, apropria-se deste objeto e, tomando-o para si, faz adaptações, ajustes, escolhas, necessárias às suas

condições objetivas de trabalho em uma escola, aos seus métodos e formas de organizar as aulas, bem como às turmas e aos grupos de alunos com os quais trabalha.

Nesta perspectiva, interessa à investigação aqui apresentada relatar modos de uso do manual didático pelos professores, mas também buscar elementos que contribuam para explicar formas pelas quais acontece essa apropriação, em um caso específico – o uso de manuais utilizados para ensinar História, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Aqui se encaminha a questão para um segundo ponto de sustentação teórica da dissertação. Mesmo que o autor do manual apresente explicitamente os conteúdos que ele considera relevantes e a metodologia que ele pensa ser a mais adequada ao desenvolvimento das unidades de ensino, o professor pode desenvolver suas aulas de maneira distinta da proposta elaborada, pois os docentes não “olham” para o manual da mesma forma que o autor “olhou” ao produzi-lo.

Assim, retomando a idéia destacada por Choppin, reafirma-se que o conhecimento escolar a ser ensinado nas aulas e aprendido pelos alunos resulta, em grande parte, da relação do professor com os livros didáticos e, portanto, para compreender a apropriação que os professores fazem, não se pode deixar de considerar a relação entre conhecimento, docente e livro didático o que significa o desenvolvimento de análises didáticas e epistemológicas.

Para isso, é interessante recorrer aos estudos de Edwards (1997). Segundo a autora os conteúdos desenvolvidos pelo professor em sala de aula não são independentes das formas pelas quais eles são apresentados, pois “os conteúdos se transformam na forma”. Para ela, “a forma tem significados que se agregam ao conteúdo transmitido, produzindo-se uma síntese, um novo conteúdo”.(p. 69). A partir de investigações realizadas em aula de diferentes disciplinas, numa abordagem etnográfica, a autora identificou formas pelas quais os conhecimentos podem estar presentes nas salas de aula – o que não significa uma identificação de tipologias de professor ou de método de ensino.

Trata-se, segundo Silva (2003), de uma “expressão para descrever a existência social e material do conhecimento na escola, considerando-se tanto a lógica do conteúdo – os pressupostos epistemológicos a partir dos quais o conhecimento foi formalizado – quanto a lógica da interação – o sentido que se

objetiva nos modos pelos quais professores e alunos se relacionam e participam das aulas”.

Portanto, ainda de acordo com Silva, os conteúdos que a escola transmite – e os livros podem ser incluídos entre os elementos que contribuem com essa transmissão – são afetados pelas formas que dizem respeito, entre outros elementos que estão presentes na atividade do ensino, a aspectos como a sequência e a ordem dos conteúdos, o controle da transmissão, o tipo de resposta solicitada e apresentada, a posição física ao responder”.

Segundo Edwards (1997) as formas do conhecimento mais desenvolvidas nas aulas são:

a) **Conhecimento tópico:** nesta forma os conhecimentos trazidos pelos estudantes, bem como a sua participação estão excluídas, pois o conteúdo possui o status nele mesmo e é considerado como inquestionável. As respostas esperadas a questões apresentadas são únicas, textuais, uma vez que

O conhecimento se apresenta como tendo um *status* em si mesmo e não como significativo com referente; como tal, se apresenta fechado e delimitando todo o conhecimento sobre o tema. Além disso, é apresentado com um caráter de verdade inquestionável. É transmitido também pela utilização de uma linguagem científica, estranha aos alunos, com a particularidade de que se apresenta também como familiar, sem sê-lo. (EDWARDS, 1997, p. 73-74).

b) **Conhecimento como operação:** trata-se de uma forma que decorre do intuito de orientar o estudante para a aplicação de um conhecimento geral formulado a casos específicos, isto é, com ênfase na forma, na estrutura abstrata, independentemente do conteúdo. O conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar, dentro de um determinado sistema.

c) **Conhecimento situacional:** O conhecimento é entendido como significação e, portanto, está relacionado ao interesse em se conhecer, à idéia de que o entendimento é possível no e pelo conhecimento prévio do estudante. Nessa forma de conhecimento a resposta no ensino não é única, é elaborada na interação com o mundo e com os outros e, portanto, é compartilhada.

Schmidt (2005) ao se apropriar dos conceitos de Edwards, para examinar o conhecimentos produzidos nas aulas de História, aponta que:

As formas ou métodos utilizados pelos professores apresentam características e significados nos quais se agregam novos conteúdos aos já trabalhados, produzindo novas sínteses, ou seja, um novo conteúdo. A sequência adotada nas aulas, o controle da transmissão, a expectativa dos professores quanto as atitudes e respostas desejadas, a própria situação do espaço onde se realiza a aula são elementos que alteram e modificam os conteúdos. (p.2)

Assim, pode-se dizer que os livros didáticos se inserem nesse espaço de produção das aulas como um elemento relevante para a definição dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, não apenas por trazerem, em si mesmos, os conteúdos sob determinada forma, mas também porque os professores e alunos se apropriarão desse artefato, produzindo diferentes resultados do ponto de vista do conhecimento.

Como afirma Schmidt (2005), “Os alunos não precisam absorver tudo o que os manuais e os professores lhes apresentam ou dizem como historicamente significante, mas filtram informações, adicionam ou modificam, reconstruindo suas estruturas de compreensão por meio dos seus valores, idéias e disposições”.(p.3)

Essa idéia do conhecimento produzido com a contribuição dos sujeitos que ensinam e aprendem traz novas possibilidades de interpretar o papel dos professores em relação aos livros didáticos, no sentido de relativizar algumas idéias já consolidadas. Apple aponta que “Pouca coisa é deixada para a decisão do (a) professor (a), na medida em que o Estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e os objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual este deve ser conduzido”. (p. 123).

De fato, quando se transfere a questão para o sistema educativo brasileiro, no qual o primeiro nível de seleção de livros é feita por especialistas contratados pelo Ministério da Educação, parece muito adequado endossar as palavras de Apple, reduzindo e minimizando a presença dos professores. No entanto, quando se considera o espaço da sala de aula a partir de autores como Edwards, é preciso rever o grau de interferência exercida pelos professores na produção do conhecimento que é efetivamente ensinado.

É esse, portanto, o segundo ponto que interessa destacar aqui, como base teórica para análises das relações que os professores generalistas estabelecem com os livros didáticos de História. No Brasil hoje, os livros são produzidos por especialistas, são avaliados por especialistas e, após processos diferenciados de

escolha pelas escolas, são usados nas aulas das séries iniciais do ensino fundamental por professores que não têm, como exigência, formação em História. Como esses professores se apropriam dos conteúdos e métodos presentes nos manuais utilizados? O que privilegiam e com que intenção? Que tipo de seleção fazem, especialmente em relação aos conceitos que foram selecionados pelos autores como relevantes? Como o uso dos manuais afeta o conhecimento que é ensinado e aprendido?

Essas questões indicam pontos lacunares na investigação sobre o livro didático que apenas recentemente passaram a ser objeto de pesquisas e que, por opção, foram privilegiadas nesta dissertação. Assume-se que é no espaço de tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar que algumas respostas poderão ser encontradas.

Compreendendo que a cultura escolar dita normas e determinados modos de ação, sendo o manual escolar um dos elementos que contribuem para esta determinação, acredita-se que é nas situações de uso que se pode analisar se e como os docentes criam suas estratégias e modos de agir em relação ao manual, ou mesmo se ignoram sua presença dentro da escola. Mas, além disso, entende-se que o estudo da relação dos professores com os manuais pode desvelar outros elementos que interessam à Didática Específica das disciplinas escolares.

Em particular, no caso da História, ao fazer uma análise de manuais usados na formação de professores, Schmidt (2006) afirma que “determinados objetos contribuem para materializar as disciplinas, entre eles o manual didático. Trata-se de um tipo de objeto da cultura escolar, produzido fora da escola, mas destinado ao uso em sala de aula”. (p. 1).

Nessa direção, o manual didático é também aqui compreendido como elemento de um código disciplinar, conceito construído por Cuesta Fernandes (1998) para explicar a constituição da História como disciplina escolar. Para o autor, o manual pode ser compreendido como um elemento visível deste código, que se caracteriza como:

Una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (...) las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica

docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valioso y legítimo.(...) lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo contrario, a la lógica de producción y distribución del conocimiento. (1998, p.8).

Portanto, os estudos sobre os manuais são importantes também porque podem mostrar elementos de como as disciplinas escolares vão sendo construídas e transformadas nos seus conteúdos e métodos, e que dependem também das práticas que são produzidas pelos professores em suas aulas, inclusive pelo uso e pela apropriação que fazem dos manuais didáticos.

Na seção a seguir, serão destacados os trabalho que dizem respeito especialmente aos livros didáticos de História, buscando-se apontar as contribuições já efetivadas na pesquisa sobre essa temática e, ainda, definindo elementos que foram tomados como direcionadores da investigação aqui relatada sobre o uso dos livros didáticos de História por professores generalistas, nas séries iniciais do ensino fundamental.

### 1.3 SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: INVESTIGAÇÕES E PERSPECTIVAS

O ensino de História, a cada dia e de maneira especial a partir da última década do século XX, vem ganhando uma maior importância e crescendo como área de investigação. Resultados de investigações que se preocupam com as questões sobre o ensino dessa disciplina são apresentados em diversos encontros específicos da área, expressando não apenas a preocupação em disseminar a produção historiográfica como também as experiências referentes ao ensino da História.

O livro didático, elemento presente no cotidiano de professores e alunos, também suscita a atenção de pesquisadores que se preocupam em investigá-lo seja para analisar sua forma ou conteúdo, sua produção e circulação, a ideologia

presente em seu texto ou mesmo a utilização deste por parte dos professores, sendo este último foco ainda pouco presente na maioria das investigações, da mesma forma que ocorre nos estudos sobre o uso dos manuais de outras disciplinas escolares.

No que se refere ao uso dos manuais escolares acredita-se que entre as regulações ditadas pela cultura escolar e a realidade construída cotidianamente na cultura da escola há muita coisa a ser pesquisada, para compreender um mundo ainda pouco explorado, no qual se encontram estratégias, escolhas, resistências, e também ações criativas por parte do professor ao se relacionar com os livros.

As pesquisas voltadas à investigação dos livros didáticos de História já tem algumas décadas de existência. Segundo Moreira e Silva (2006), em seu estudo avaliativo da produção de dissertações e teses sobre o livro didático de História, entre 1980 e 2005 foram localizadas 38 pesquisas sobre o tema, especialmente em Programas de Pós-graduação das Regiões Sudeste e Sul<sup>9</sup>. Também destacam a pesquisa de Maria Laura Franco, na Pontifícia Universidade Católica - SP como a primeira localizada (1981) e indicam que os primeiros registros na Universidade de São Paulo são da década de 1990, coincidindo com as pesquisas de Circe Bittencourt. Segundo as autoras, a maior concentração de dissertações e teses (52%) está entre 1992 e 2002.

Para Villalta (1997), que investigou a produção existente até 1997 sobre o tema, a maioria dos estudos que envolvem a questão dos livros didáticos de História se ocupava em analisar o seu conteúdo e isto, segundo ele, seria insuficiente para compreender a complexidade desse material. O mesmo autor constatou que até aquele momento apenas Bittencourt (1993) e Munakata (1997) apresentavam uma ampliação do campo teórico sobre o livro didático de História e que os mesmos influenciaram sobremaneira outros estudos, o que acabou por contribuir para a diversificação dos focos de pesquisa existentes atualmente. É importante destacar que os trabalhos citados por Villalta inscrevem-se no campo da História da Educação.

---

<sup>9</sup> As autoras fazem referência à PUC-SP como a instituição que, dentro do período analisado, possui o maior número de obras sobre o livro didático de História e abrange o maior tempo de produção sobre o tema – o primeiro registro no período estudado é em 1981, o último em 2005. (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 6)



Pesquisas desenvolvidas principalmente por estudantes de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná vêm se dedicando a investigar temáticas envolvendo a questão dos livros didáticos, desde o início dos anos 2000. São trabalhos concluídos e outros ainda em andamento, dentre os quais podem-se citar Silva (2003) que realizou pesquisa sobre o uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no ensino médio; Medeiros (2005) que investigou a relação entre a consciência histórica dos alunos e os manuais didáticos; e Chaves (2006) que se dedicou a investigar a presença da música caipira em livros didáticos de História para quinta à oitava séries, aprovados pelo PNLD, bem como a forma sugerida pelos autores para a utilização das mesmas.

Cabe especial destaque às pesquisas apresentadas recentemente em encontros específicos da área de História, em particular o VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 2007 e o VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História em 2008, uma vez que se pode observar, por meio dos trabalhos apresentados em Grupos de Trabalho, a presença de um número significativo de pesquisadores envolvidos com a temática e, portanto, uma ampliação desse campo, tendo como foco a análise dos livros e também o uso destes por professores e alunos.

Tomando os próprios manuais como objeto, e, portanto acompanhando a tendência predominante apontada por Choppin (2004), Reiris (2005) e Garcia (2007), podem ser citados os trabalhos de Silva (2008) que analisou a mão-de-obra indígena, negra e branca em seis livros didáticos de História; Alberto (2008) investigou a censura de livros didáticos de História na década de 1960; Boim (2008) investigou a Cultura Afro-Brasileira nos livros didáticos brasileiros no Ensino Fundamental; Aguiar e Fonseca (2007) analisaram os currículos de História no Ensino Médio, tendo como uma das fontes os livros didáticos sugeridos nos programas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia em 1990; e Gally (2007) investigou as estratégias textual-discursivas de construção de sentido nos livros didáticos de História no Ensino Fundamental.

No que se refere ao uso dos livros didáticos podem ser citadas as investigações de Carvalho e Fonseca (2007) tendo como foco as experiências de utilização das imagens e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-Brasileira e Africana

elaboradas pelo MEC. A investigação apresentada por Garcia (2007) tem como objetivo conhecer a forma pelas quais os professores tomam o livro didático enquanto instrumento de trabalho. Moura, Oliveira e Souza (2007) tratam das representações sobre o livro didático de História por professores do Ensino Fundamental, tendo como foco a escolha e o uso desses manuais e Timbó e Silveira (2007) buscando compreender o processo de escolha e uso dos livros didáticos por professores no Ceará.

Outras temáticas envolvendo os livros didáticos também aparecem nas pesquisas apresentadas nesses encontros, como o estudo de Santiago e Dias analisando os livros destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Carvalho e Santos (2008) que investigam como os professores se relacionam com o Guia do livro didático do Mec no processo de escolha dos manuais.

A investigação de Moura, Oliveira e Souza (2007) é especialmente interessante para os objetivos desta dissertação, pois tem como foco a escolha e uso dos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries, indagando os professores sobre a concepção teórica adequada no livro didático e como a temporalidade, as imagens e documentos devem ser abordados nesses manuais, buscando compreender se há um consenso entre os professores de como devem ser as configurações de um bom manual. A pesquisa apontou que metade dos professores investigados (44%) acredita que a temporalidade deve ser trabalhada no livro didático de maneira simultânea e integrada a vários espaços e destes (37,5%) preocupam-se com o desenvolvimento de habilidades e conceitos e não com a memorização de datas.

Outra pesquisa que merece destaque é a desenvolvida por Franco e Zamboni (2007), pois investigou como os professores que lecionavam em turmas de 3ª série do Ensino Fundamental usavam o livro didático em sala de aula, buscando compreender como estes se apropriavam do saber histórico prescrito nos livros didáticos, o que aceitavam usar, a que resistiam e também o que reempregavam ao tomar o manual como recurso na sala de aula.

A referida investigação optou por uma pesquisa do tipo etnográfico, pois desta forma, ao analisar diretamente o espaço da sala de aula, foi possível aos pesquisadores observar de modo mais aprofundado o processo de apropriação dos professores em relação aos livros de História distribuídos pelo PNLD/2004. Nessa

investigação as autoras observaram, durante o ano letivo de 2005, as aulas de quatro professoras de 3ª série de quatro escolas estaduais de Uberlândia, Minas Gerais, que adotaram o livro *Viver e Aprender História*, de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco (Editora Saraiva).

A pesquisa desenvolvida pelas autoras apontou que as professoras colaboradoras na investigação ignoravam as atividades do livro que procuravam estimular o aluno a fazer sua interpretação a partir do que o texto transmitia. Ao invés disso, as docentes direcionavam uma leitura de reprodução e memorização do que era lido, fazendo sua interpretação do texto para toda a turma, esperando que os alunos mostrassem a compreensão através de atividades de perguntas e respostas escritas. A leitura realizada era quase sempre mecânica e os alunos pareciam não compreender o que estava sendo dito. É importante ressaltar que, segundo a pesquisa, uma das professoras entrevistadas procurava explicar os objetivos da leitura e fazer um roteiro de pontos para organizar as idéias dos alunos antes da leitura.

Em algumas ocasiões as professoras relacionavam o conteúdo trazido no livro com a vivência dos alunos, fazendo com que esta atividade ficasse ainda mais rica e interessante do que a forma proposta pelo autor, mas ainda assim, segundo análises das autoras, não predominava a interpretação dos alunos em relação ao texto apresentado no livro.

Em relação à prática dos professores das séries iniciais participantes da pesquisa, as autoras apontaram que:

Acredito que isto ocorre por, pelo menos dois motivos: as professoras ainda entendem que o papel principal do ensino de 1ª a 4ª séries é ensinar os alunos a ler, escrever e contar; e sua formação generalista faz com que não tenham grande domínio de como trabalhar com crianças, a formação do pensamento histórico. Heranças da época em que eram alunas do ensino fundamental e do magistério (anos 70 e 80) quando o ensino de História nem existia no currículo do primário. (FRANCO e; ZAMBONI , 2007, p. 11)

Essa investigação apontou, ainda, que o investimento feito todos os anos pelo PNLD procurando favorecer o método dialógico no ensino de História não garantiu uma significativa transformação nas práticas dos professores, tanto pela condução

das aulas, pautadas nas tradições de ensino, como por limitações do próprio manual escolar em conduzir esse processo.

Ainda em relação ao uso dos manuais didáticos, outra pesquisa, realizada por Santos (2008), pode trazer importantes considerações. A autora apresenta os resultados de uma investigação sobre o lugar do livro didático no cotidiano de docentes do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas de Aracaju, durante os anos de 2006 e 2007. A coleta dos dados foi feita utilizando a observação participante, e também por meio da aplicação de questionários e entrevistas feitas com professores de vinte escolas.

A autora aponta uma carência em relação a estudos sobre o uso do livro didático no universo escolar, motivo pelo qual foram estimuladas a se debruçar sobre tal temática, investigando a presença dos livros nas aulas em escolas de Aracaju. Neste estudo, os professores apontaram usar o livro diariamente. O uso combinado do livro didático com outros materiais pedagógicos também se mostrou bastante presente na prática dos professores.

Quanto à metodologia adotada, os professores afirmaram que usam o livro promovendo debates, pesquisas e projetos. Outros docentes afirmaram utilizar no trabalho a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e conteúdo do livro. Os professores afirmaram não usar o livro didático de forma integral, explicando que fazem uso de apenas algumas partes de acordo com a necessidade nas aulas, destacando principalmente o desenvolvimento dos exercícios para a fixação da temática dada, ou como tarefa para o aluno realizar em casa. Ainda, afirmaram considerar importante o uso do manual escolar por ser este muitas vezes o único recurso ao qual a criança tem acesso.

Segundo a autora, a pesquisa desenvolvida demonstrou que o livro didático ocupa importante papel no cotidiano dos professores e que, embora o uso seja feito de maneiras diversas (tarefa de casa, fixação de exercícios, leitura), esse recurso está sempre presente em sala de aula.

As duas pesquisas aqui apresentadas com maior detalhamento convergem no sentido de identificar elementos que explicitam a ação dos professores sobre os livros, nos processos de apropriação que fazem do recurso para a produção de suas aulas, perspectiva que interessa à dissertação. No contexto daquelas pesquisas, as professoras não são sujeitos passivos diante do que os livros propõem, em relação

estreita com o que o PNLD sugere para o caso da História, ressignificando os conhecimentos à luz de suas experiências. Como consequência, por exemplo, Franco (2006, p. 13) afirma que as professoras não conseguem romper – e mesmo reforçam a idéia de progresso e de tempo linear, contrariamente ao que sugerem e propõem os livros didáticos aprovados no PNLD (neste caso, em 2004).

Uma terceira pesquisa que interessa aos objetivos da dissertação é relatada por Carie (2006). Acompanhando o uso do livro em duas turmas de oitava série, foi possível indicar atividades realizadas por uma professora, formada em Pedagogia e História, apresentando uma concepção de História que, segundo a pesquisadora, “revela um contato com aspectos das novas tendências historiográficas como a Nova História, que abre diversas possibilidades de compreensão para a experiência humana ao longo dos tempos, por meio de novos objetos e enfoques de análise” (p. 7).

As atividades desenvolvidas em sala, de acordo com a pesquisa, não parecem acompanhar as concepções expressas pela professora, e seu ensino se estrutura “a partir de um sucedâneo de causas e efeitos”, tomando como eixo norteador “a política e a economia em tempos passados” (p. 7). O livro serve para a leitura em parágrafos, seguida de explicação, são indicadas as páginas para fazer os exercícios que depois são corrigidos; “a iconografia é usada de forma decorativa” (p.9). As sessões do livro destinadas à ampliação, pesquisa, produção de textos, uso de documentos eram excluídas do uso pela professora. Dessa forma, a autora analisa que a “imposição da ortodoxia do texto”, expressão retirada de Chartier, é substituída, de certa forma, “pelas interpretações do leitor-professor” (p.9).

Também nessa pesquisa, portanto, a apropriação feita pelo professor se destaca em direção diferente daquilo que o autor do livro propõe, reforçando a idéia de que ainda há muitas lacunas na investigação sobre a temática no sentido de compreender os elementos que interferem nas formas pelas quais os livros são usados nas aulas de História, quais as justificativas e motivos pelos quais determinadas propostas de trabalho são excluídas ou ignoradas.

É interessante ressaltar que nas pesquisas aqui relatadas encontram-se, como sujeitos participantes ou colaboradores, tanto professores generalistas – que atuam nas séries iniciais- quanto professores com formação específica em História, como na pesquisa de Carie (2006). Os indicativos para o debate sobre a formação

de professores estão claramente apontados e, ainda que não sejam aqui abordados como foco da investigação, permanecerão presentes como questão de fundo e serão retomados ao final.

No entanto, é preciso abrir o debate em duas direções, necessárias para o desenvolvimento das análises que serão feitas nesta dissertação: a primeira, diz respeito aos processos de escolha do livro e o papel do professor nesse contexto, que definem em parte as relações que ele vai estabelecer com o manual em uso; a segunda exige que se retome a discussão dos conteúdos do livro didático, para refazer a pergunta sobre o que é um livro de História adequado. A seguir, serão apontados de forma sucinta alguns elementos para finalizar a seção e o capítulo, estabelecendo as condições em que se constroem, no cotidiano da escola, as condições objetivas de trabalho com o manual didático e problematizando as características e finalidades dos livros de História, diante da perspectiva de produzir uma Educação Histórica.

### 1.3.1. ALGUMAS QUESTÕES SOBRE OS PROFESSORES E A ESCOLHA DOS LIVROS DE HISTÓRIA

Como ocorre em todas as disciplinas, os professores de História também escolhem os livros que irão utilizar como prevê o PNLD e desta forma podem selecionar os manuais que mais condizem com a sua realidade e ainda decidir por sua utilização ou não, haja vista que o envio dos livros pelo MEC não supõe a sua obrigatoriedade e o Governo Federal não possui programa específico para saber se há uma utilização efetiva pelos docentes. No entanto esta escolha exige uma análise crítica por parte do docente e, neste caso, o Guia do Livro Didático seria um importante apoio do professor.

Como afirma Fonseca (2003), é fundamental a compreensão de que “... o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos.”(p.56). Assim, é preciso lembrar que ao escolher um livro, os professores, em tese, manifestam sua visão sobre o conhecimento histórico, bem como suas intenções com relação aos objetivos e finalidades dessa disciplina escolar.

Contudo, essa questão não é tão simples. Entre as pesquisas que discutem os processos de escolha dos livros, destaca-se o trabalho de Santos (2007), realizado com o objetivo de analisar elementos relacionados aos processos de escolha do livro didático por professores das séries iniciais do ensino fundamental do primeiro ciclo, em especial aqueles que se referem às políticas públicas do livro didático, às editoras que comercializam livros didáticos e aos processos internos da escola. A autora procurou conhecer as formas pelas quais os professores e escolas se organizam para o processo e os critérios que privilegiam para a seleção.

Usando questionários, que foram distribuídos a todas as escolas municipais de Curitiba (PR), para professores que atuam nas séries iniciais e, portanto, generalistas, e também por meio de entrevistas a algumas professoras selecionadas entre os respondentes, por objetivo, a pesquisadora constatou que os livros didáticos têm valor, mas não são a única opção de trabalho para esses professores, que se utilizam de outros livros, revistas e outros materiais.

Quanto ao processo de escolha dos livros, admitem participar, valorizam o PNLD, registrando no entanto, que discordam da forma como ocorre o processo de avaliação e de escolha desses materiais. Muitas vezes, é a coordenação da escola que define qual é o livro a ser utilizado, e em algumas situações os professores se reúnem para discutir, em grupos por série, a escolha.

Com relação aos critérios, a pesquisa de Santos mostrou que nem sempre eles são de ordem pedagógica. Buscar o consenso entre os professores significa muitas vezes, no interior da escola, abrir mão de aspectos como a metodologia sugerida pelo autor, ou o tipo de atividade predominante. A pesquisadora encontrou um critério de “prioridade”, pelo qual a escolha em primeira série se dá a partir da definição do livro de alfabetização – função prioritária na primeira série - que define a coleção que também será utilizada nas demais disciplinas.

Outros elementos apontados pela pesquisa revelam a autonomia e a autoridade do professor como sujeito responsável por suas práticas. O uso do livro didático, para a pesquisadora, está muito mais ligado às crenças, conhecimentos e práticas dos professores do que aos aspectos normativos derivados das diretrizes curriculares ou das indicações do Guia. Assim, para ela, os processos de escolha dos livros didáticos devem ser examinados na relação com as condições concretas

da escola, e muitas vezes, estão bastante distanciados do que é planejado nas instâncias de orientação dos programas federais.

No caso específico dos livros de História, a pesquisa de Oliveira et al (2007) aponta que, de sessenta professores entrevistados em vinte escolas de Sergipe, cerca de 80% indicaram que os professores são os maiores interessados nos processos de escolha, mas apenas 10% fez referência a critérios específicos que seriam aplicados na análise dos livros e somente quatro professores referiram-se ao Guia do Livro Didático produzido pelo Ministério da Educação (p. 56). Aponta, também, a presença de uma confusão feita pelos entrevistados entre o Guia e catálogos das editoras, revelada pela afirmação de que o Guia “só mostra a capa, o autor e a editora” (p. 56). Do ponto de vista das estratégias e procedimentos, a pesquisa também encontrou diferentes maneiras pelas quais a escola e os sistemas de ensino se organizam, o que inclui reuniões, formação de equipes, consenso, exame dos livros, resumos do Guia enviados pela Secretaria de Educação, entre outras.

Compreender, portanto, o uso dos livros, exige que se leve em conta esses limites e possibilidades já apontados em algumas investigações no que se refere ao fato de que professores participam, em diferentes graus, dos processos de escolha dos livros que usam em suas aulas, da mesma forma como conhecem, em diferentes graus, as avaliações realizadas por especialistas contratados pelo MEC e que são publicizadas nos Guias – consultados ou não pelos próprios professores.

### 1.3.2. OS LIVROS DIDÁTICOS, OS OBJETIVOS DO ENSINO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

Os livros didáticos de História, como os de qualquer outra disciplina, não podem ser produzidos e pensados para uma realidade específica, sendo necessária ao professor uma adaptação deste para as situações particulares em que for atuar. As formas de se utilizar o livro didático de História são variadas e acredita-se, portanto, que seja de extrema importância o professor ter um conhecimento teórico-metodológico, seja ele formado ou não na área, que permita a ele uma atitude crítica no processos de escolha e de uso desse material.



É importante observar que trabalhar com o livro didático de História requer compreendê-lo na perspectiva de um mercado, como destacado nas pesquisas de Apple (1995) e Medeiros (2005 e 2006). Esta percepção deve ir além de uma visão romântica ou simplista de classificar o livro adotado como vilão, numa incansável busca de um livro que atenda plenamente a uma realidade específica, haja vista que sua produção é feita para atender a demandas específicas do mercado editorial e, no caso brasileiro, às exigências estabelecidas pelas políticas de aquisição e distribuição do Governo Federal. Isso significa que os conteúdos e metodologias propostos nos livros, isto é, o conhecimento histórico a ser ensinado, são definidos, em grande medida, nessas instâncias e, portanto, para além das decisões da escola ou dos professores.

Freitas et al (2007) perguntaram aos professores entrevistados em Sergipe o que seria um bom livro didático de História e, segundo o relato dos pesquisadores, houve pouco consenso entre eles, nas respostas apresentadas:

Alguns argumentam de forma genérica: é aquele que “facilita a aprendizagem”; “facilita o entendimento lógico”; que “ensina a pensar”; aquele “com o qual o professor aprende”; do qual “o aluno gosta”; que “tem bom conteúdo”, “linguagem acessível”, “bom texto” e “boa explicação”; que “é coerente” e “estimula a leitura do aluno”. Outros professores enfatizam bastante os aspectos gráficos e a relação texto-imagem: “bom livro é aquele que apresenta ilustrações, exercícios, capa atraente”; que “tem muito exercício e é bem ilustrado”; que “tem muitas ilustrações e textos variados”; “que tenha imagens”, “bom equilíbrio entre texto e ilustração”. (2007, p. 55).

Finalmente, a pesquisa realizada com professores de diferentes séries da Escola Fundamental revelou alguns que se preocuparam com a abordagem historiográfica - destacando que um bom livro é aquele que trata do cotidiano, critica os fatos, contribui na formação de cidadãos – e aquele que deixa espaço para a ação do professor, complementando seu trabalho.

Ainda que considerados, na pesquisa de Freitas et al (2007), como um recurso básico para o seu dia-a-dia, pelo conjunto de respostas obtidas, pode-se afirmar sobre a dificuldade em obter, dos professores, informações e posições específicas sobre os conhecimentos que estão presentes nos livros, as propostas metodológicas apresentadas pelos autores e, o que é mais grave, sobre as próprias finalidades do ensino da História nesse nível da escolarização.

Rüsen (1997, p.79) aponta a falta de pesquisas que se dediquem a estudar o que apresentam os livros didáticos de História. O autor estabelece três objetivos principais que devem ser contemplados no ensino da história e, como consequência, também devem estar presentes nos livros didáticos desta disciplina. Os três objetivos apontados por Rüsen são formadores do que o autor define como uma “competência narrativa” que, para ele, “consiste na faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converta em algo compreensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas.”(1997, p.82).

O ensino de História e seus manuais devem se dirigir, então, para esses objetivos principais, relativos a construção das seguintes competências:

- a) **Competência perceptiva:** Esta competência é a que possibilita compreender com clareza o passado, sua diferença e distância do presente. O passado assume uma característica própria e se define como tal a partir das experiências que são realizadas no presente.
- b) **Competência interpretativa:** Procura, a partir da distinção feita entre passado e presente, estabelecer as relações entre os dois momentos e buscar um sentido para a realidade atual.
- c) **Competência orientativa:** Trata-se da competência que atribui sentido ao passado. Este sentido que é construído na experiência do presente, faz com que o indivíduo seja capaz de orientar suas ações no futuro.

Jörn Rüsen, em artigo que trata do “livro de texto ideal” (1997, p.35), aponta algumas características e critérios definidores de como deve ser um bom livro de texto, para que todas as competências citadas acima sejam desenvolvidas e, assim, fazer a interpretação correta dos fatos históricos; orientar para a vida presente e fazer relação com perspectivas de ações futuras. Segundo Rüsen, um bom livro de texto deve ter:

- a) **Um formato claro e estruturado:** Esta característica é necessária para que os estudantes possam ser mais receptivos ao material didático. Para que essa receptividade ocorra, é necessário que o livro seja organizado de maneira clara, contendo indicações fáceis e anexos com índices, bem como a presença de bibliografia para ampliar os assuntos presentes no material.

b) **Uma estrutura didática clara:** Deve existir para que os estudantes sejam capazes de compreender a organização do livro, de seus conteúdos e os pontos mais importantes de cada tema.

c) **Uma relação eficaz com o aluno:** O livro deve estar de acordo com as capacidades de aprendizagem dos estudantes e, portanto acessível a sua compreensão. Segundo o autor “a questão se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático, depende do grau em que contribuam para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e dos jovens” (1997, p.85).

d) **Uma relação prática com a aula:** Segundo Rüsen, um bom livro não depende exclusivamente da simples apresentação dos fatos históricos. A verdadeira importância está na real possibilidade de utilização deste livro por professores e alunos; portanto, é preciso que o material apresente situações em que os estudantes possam julgar e argumentar sobre o seu conteúdo constantemente.

Ao investigar a produção de um livro didático específico, na perspectiva dos atores envolvidos no processo (autor, editora, professor e alunos), utilizando-se do conceito de livro texto ideal apresentado por Rüsen, Medeiros (2005, p.51) organizou esquematicamente um quadro com as características que foram enfatizadas pelo pensador alemão como fundamentais para um bom livro de História.

TABELA 1- CONDIÇÕES PARA UM BOM LIVRO DE HISTÓRIA

<b>Utilidade para o ensino prático:</b>
Formato claro.
Estrutura didática.
Relação eficaz com o aluno.
Relação com a sala.
<b>Utilidade para a percepção histórica:</b>
Apresentação dos materiais.
Pluridimensionalidade dos conteúdos.
Pluriperspectividade da apresentação histórica.

<b>Utilidade para a interpretação histórica:</b>
Relação com os princípios da ciência história.
Exercício das capacidades metodológicas
Ilustração do caráter de processo.
Inteligibilidade do texto.
<b>Utilidade para a orientação histórica:</b>
Reflexão sobre a identidade.
Formação de um juízo histórico.
Referência ao presente.

Fonte: MEDEIROS, 2005.

É preciso destacar que, neste caso, as características foram definidas a partir daquilo que se considera ser a justificativa fundamental para a inclusão dessa disciplina escolar nos currículos da escola fundamental e que, na perspectiva de Rüsen (1992, p. 28), diz respeito à formação da consciência histórica, entendida segundo o autor como “um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação”.

Segundo Schmidt e Garcia (2005),

(...) a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças”. (Rüsen, 1992, p.29). Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. (p. 301)

Na direção do que se apresenta nos trabalhos de Rüsen, pensar sobre as finalidades do ensino de História, em qualquer etapa da escolarização, supõe a aproximação dos alunos com o que é específico do conhecimento histórico e isto significa, como se detalhará mais adiante, observar o trabalho com os conceitos históricos. Essa é uma questão desafiadora, segundo se entende, para os professores generalistas, que muitas vezes sentem dificuldades em distinguir tais conceitos dos conceitos “não-históricos” e, portanto, têm dificuldades para

desenvolver o ensino a partir daquilo que se constitui como especificidade do conhecimento histórico.

Particularmente no que se refere aos livros didáticos no Brasil, O MEC apresenta através do Guia de Livros Didáticos para as séries iniciais do Ensino Fundamental algumas condições e características para que um livro de história para crianças seja aprovado e possa fazer parte do PNLD e enviado as escolas. Os critérios de avaliação instituídos pelo Mec referem-se a *aspectos pedagógicos, princípios históricos, projeto gráfico e elementos para a construção da consciência cidadã*<sup>10</sup>.

Os critérios apontados pelo MEC são gerais, sendo que a maioria se repete também para os livros destinados as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). No entanto um critério mostra uma preocupação em adequar os livros à faixa etária dos anos iniciais, tratando de uma questão bastante importante e apontada em investigação apresentada em capítulo distinto desta dissertação. Trata-se da elaboração de um livro que possa ser utilizado por crianças que ainda estão em fase de alfabetização, portanto, alunos que ainda não lêem e escrevem ou que estão em fase inicial deste processo, pois como foi constatado na pesquisa empírica realizada para esta dissertação, livros que já exigem demasiadamente atividades de escrita logo ao início da escolarização tendem a ser abandonados pelos professores, que acabam recorrendo a outros materiais que, para eles, se aproximam mais das condições apresentadas por seus alunos. Esta realidade confirma a importância da idéia trazida por Rüsen (1997) ao afirmar que o mais importante em um livro não é a apresentação dos fatos históricos, mas a possibilidade de sua utilização pelo professor e alunos durante as aulas.

No que se refere aos princípios pedagógicos, um dos critérios do Guia indica que os livros devem “Apresentar recursos didáticos (textos, imagens, exercícios) que sejam adequados à faixa escolar à qual se destina”. É interessante destacar que, de acordo com a concepção de ensino de História adotada nesta investigação, ou seja, a perspectiva da Educação Histórica, a análise dos manuais não colocaria a ênfase em categorizar o que o aluno de cada faixa etária, ou série é capaz de aprender em História, deslocando a preocupação para as formas pelas

---

<sup>10</sup> A descrição completa dos critérios para a avaliação dos livros didáticos de História para as séries iniciais é encontrada em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

quais o trabalho será desencadeado, mediado pelo professor e levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Esta perspectiva está relacionada a estudos com base na cognição histórica (Barca e Gago, 2005), Cooper (2006 e 2002), e (Lee, 1996). Eles mostram que não há uma relação direta, mecânica, entre a idade da criança e a capacidade de compreender fatos históricos, uma vez que crianças, mesmo bem pequenas, compreendem a História quando esta é apresentada com base em fatos cotidianos da realidade humana, ou seja, mostrando que as pessoas que viveram no passado trabalhavam, brincavam, tinham sentimentos, preocupações. Portanto a preocupação com o manual para crianças não está no conteúdo que é trabalhado, mas na forma em que é apresentado, possibilitando o seu uso efetivo pelo professor.

Segundo Cooper (2006),

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (p.174)

Como já apontado anteriormente, as pesquisas sobre o uso do livro didático de História pelos professores ainda são pouco freqüentes, embora tenham aumentado a partir do ano de 2004. Desta forma o estudo apresentado nesta dissertação buscou contribuir para uma área de pesquisa ainda pouco explorada, mas que pode revelar muito sobre o que ocorre no interior das escolas - neste caso específico, sobre o uso do livro didático pelos professores que atuam nas séries iniciais, profissionais com condições particulares de formação e com condições específicas no seu dia-a-dia de trabalho.

A pesquisa voltou-se, então, a elucidar um pouco mais sobre as relações que mantêm professores com os livros didáticos de História e, neste caso especificamente, analisar - por meio do uso que estes fazem dos manuais - se eles compreendem a necessidade da presença da temporalidade quando lecionam esta disciplina e se ao planejar as aulas utilizando o livro didático dão uma conotação histórica ou generalista aos conceitos trabalhados.

Acredita-se que o livro didático de História é um importante elemento na relação que os professores estabelecem com o conhecimento histórico necessário

ao professor que leciona esta disciplina. Os capítulos posteriores mostrarão aspectos importantes na relação do professor com esses manuais, apontando qual é o seu papel no desenvolvimento da aula, bem como a sua contribuição na relação que os docentes estabelecem com a disciplina História. Acredita-se que, assim poderá ser ampliado o conhecimento sobre a própria natureza do trabalho dos professores, sujeitos que ensinam, preocupação que originou e sustenta esta investigação.

No capítulo a seguir serão descritas as características da investigação empírica realizada e a trajetória percorrida, desde o estudo exploratório até a definição do foco e a realização do estudo final.

## **2 PROFESSORES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIA DA PESQUISA E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

As relações entre os professores e os livros didáticos, como se procurou explicitar no primeiro capítulo, são complexas e ainda pouco conhecidas pela investigação educativa. Esses pontos foram motivadores da pesquisa aqui relatada, cujos objetivos voltaram-se a investigar como os professores das séries iniciais se relacionam com o conhecimento histórico e, especialmente, com os conceitos da História que estão presentes nos livros didáticos utilizados por eles para ensinar. Assim, as perguntas inicialmente postas podem ser sintetizadas em torno destas questões orientadoras: Qual a contribuição do livro didático no planejamento e desenvolvimento das aulas de História nas séries iniciais? Os professores recorrem ao livro didático quando vão planejar e desenvolver as aulas? Para quê?

Para buscar respostas para as indagações feitas, organizou-se a pesquisa com base em aspectos teóricos e metodológicos apontados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994). Estes autores apontam que, na investigação, “para a compreensão da prática científica é preciso ter a prática metodológica como um espaço quadripolar, construído num dado campo do conhecimento”. A metodologia defendida por eles é tida como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (LESSARD HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 15). Os autores ressaltam também que a pesquisa não deve se reduzir à realização de procedimentos lineares.

O processo investigativo proposto pelos autores indica que a metodologia de pesquisa deve “estabelecer novas e mais amplas categorias que, articuladas em quatro pólos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico, possibilitem proceder às investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, nas vivências escolares reais, no cotidiano escolar”.(LESSARD HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 175).

Além desses autores, tomou-se como referência teórico-metodológica os trabalhos de Ezpeleta e Rockwel (1989) para quem a escola é entendida como construção social. Essa perspectiva é relevante para estudos sobre os manuais escolares porque permite compreender que, na escola, tomam forma as correlações de força, as formas de relação predominantes, as condições, as tradições “diante



das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 12). Portanto, a escola - e tudo que ali ocorre - deve ser analisada a partir da história e da “existência não documentada”, produzida cotidianamente pelos sujeitos escolares, o que exige a aproximação com a realidade por meio de pesquisas empíricas.

Outro ponto a destacar para a construção da pesquisa é a idéia de currículo como construção social, na perspectiva defendida por Goodson (1995). Isto significa que é preciso compreender os processos pelos quais elementos da cultura são incluídos, esquecidos ou silenciados nos conteúdos da escolarização. Esses processos afetam não apenas os programas e projetos, mas se materializam nas propostas dos livros didáticos.

Do ponto de vista das disciplinas escolares, apoia-se a investigação no conceito de código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998), que permite entender o valor e o sentido de cada disciplina no currículo, bem como os discursos, as normas, as práticas que estão presentes nas ações dos sujeitos em relação à determinada disciplina escolar, neste caso a História. Para esse autor, os livros didáticos são elementos visíveis do código disciplinar.

Essas idéias são relevantes para articular a pesquisa sobre os livros didáticos, principalmente no que se refere à compreensão de que, como afirmado por Ezpeleta e Rockwell (1989,p.28), “Determinados sujeitos são os que se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições”. Nesse sentido, a pesquisa de campo teve como objetivo aproximar-se do universo dos sujeitos escolares, especialmente neste caso os professores, com a preocupação de que a investigação em cada etapa possibilitasse avaliar e reorganizar o caminho metodológico conforme as informações colhidas por meio dos instrumentos elaborados. Desta forma a investigação de caráter qualitativo atentou para a preocupação de que fosse realizada com uma clara intencionalidade e que os dados produzidos em campo orientassem de maneira reflexiva e permanente a trajetória da pesquisadora, de modo a apontar os próximos passos para a continuidade do estudo.

Segundo Bogdan e Biklen, os investigadores na pesquisa qualitativa “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses

construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (1994, p. 50). Nesse sentido, as diferentes etapas da pesquisa foram sendo articuladas e permitiram, ao longo do processo, uma gradativa definição do foco, a reelaboração das questões a serem respondidas, a definição de elementos para o trabalho empírico como a seleção dos sujeitos participantes e a produção de instrumentos para obter as informações necessárias à produção dos dados.

Aqui se afirma, portanto, a idéia de que a pesquisa de natureza qualitativa pode ser construída com um caráter aberto, onde questões gerais – derivadas tanto da experiência do pesquisador como de estudos específicos por ele realizados – orientam o início do trabalho empírico.

O presente capítulo apresenta o trabalho de campo realizado para colher respostas sobre a questão da utilização do livro de História pelos professores das séries iniciais, especificamente professores que atuam nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, ou seja, docentes que lecionam para a 1ª e 2ª séries.<sup>11</sup> Também serão apresentadas, junto à descrição dos procedimentos, as primeiras análises decorrentes das etapas iniciais da investigação, cujos resultados foram contribuindo para a definição de elementos da etapa final, que será apresentada no terceiro capítulo.

## 2.1. SITUANDO O CAMPO EMPÍRICO

A realização desta pesquisa se deu, em todas as fases, no sistema Municipal de Ensino de Araucária, situado na Região Metropolitana de Curitiba. Como características gerais, pode-se dizer que o município de Araucária possui 109.943 habitantes, sendo que destes 8.147 se encontram na região rural. Com a implantação da REPAR (Refinaria Presidente Getúlio Vargas), da Petrobrás na década de 1970 a cidade passou a sofrer influências do desenvolvimento industrial, servindo como sede para diversas indústrias e assim gerando muitos empregos e como consequência o deslocamento de trabalhadores vindos da região rural. Devido à instalação da REPAR a economia que antes se baseava na agricultura e pecuária

---

<sup>11</sup> Quando a pesquisa empírica foi realizada, o contato foi feito com professoras da primeira e segunda séries da escola de 8 anos, uma vez que o sistema escolar se encontrava em momento de transição para o modelo de estrutura com 9 séries, atualmente já implantado.

passou a ser predominantemente industrial/urbana. A partir da década de 1970, ocorreu uma acentuada industrialização da cidade, totalizando o segundo maior parque fabril do estado, apenas atrás da capital.

A população atual é formada por descendentes dos primeiros habitantes da região, sendo estes luso-brasileiros, índios e negros e também imigrantes poloneses, italianos, ucranianos, japoneses entre outros e ainda por migrantes advindos de outras regiões do Paraná e do Brasil, atraídos pelo processo de industrialização que ocorre a partir da década de 1970.

Araucária dispõe de um bem estruturado sistema educacional, sendo que é atribuição do município a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O município possui também escolas que oferecem o Ensino Médio, mas que são de responsabilidade do Estado e este também mantém escolas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental. Possui também duas instituições de Ensino Superior privadas. A prefeitura oferece também cursos técnicos e é por meio destes que acontece a qualificação da mão-de-obra local.

Os professores que atuam no município de Araucária são contratados por meio de concurso público para jornada semanal de 20 horas de trabalho. Sendo que durante um dia da semana os professores têm direito a realização da hora atividade, ou seja, o dia da semana em que os docentes podem planejar as aulas, organizar o trabalho semanal ou participar dos cursos e assessoramentos promovidos pela mantenedora.

A partir de 1990 foi instituída a hora atividade unificada, ou seja, os professores da pré-escola e das séries iniciais passaram a realizar a hora atividade no mesmo dia da semana, o mesmo ocorrendo com os professores das séries finais do Ensino Fundamental. A hora atividade unificada foi bastante importante para os profissionais da Educação, pois possibilitou que pudessem ser organizados os momentos de formação continuada que ocorrem hoje. Esses encontros oferecidos pela mantenedora são ministrados por coordenadores de área que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SMED), muitas vezes em parceria com as Universidades e em alguns momentos ministrados por profissionais contratados, como por exemplo, autores de livros didáticos utilizados na rede.

Do ponto de vista da escolha dos livros didáticos em Araucária, as práticas registradas permitem afirmar que os professores vão pouco a pouco analisando os

livros que chegam à escola para a escolha do PNLD, mas esse interesse fica a critério de cada um, uma vez que não há atividades obrigatórias para que isso seja feito. Não é muito comum ouvir dos professores comentários sobre o uso do Guia. Embora as práticas variem de escola para escola, como apontado por outras pesquisas, registra-se que em algumas delas há uma ou mais reuniões para tratar da escolha dos livros.

A Secretaria Municipal de Educação costuma encaminhar orientações e geralmente os coordenadores de área reúnem as professoras no dia da hora atividade para indicar ou sugerir qual o(s) melhor(es) livro(s) de acordo com a proposta do município. Nesse encontro, é aberto espaço para que cada professora aponte o manual de que mais gostou e os coordenadores tecem considerações sobre os mesmos.

## 2.2. PRODUZINDO AS QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA PARA A DISSERTAÇÃO: O ESTUDO EXPLORATÓRIO

A primeira etapa da investigação insere-se em experiência de ensino realizada em uma turma de 2ª série, buscando-se observar quais eram as contribuições e os limites no desenvolvimento de uma aula com a utilização do livro didático de História. Essa atividade de intervenção tinha como objetivo analisar se o trabalho com o livro didático, na forma como proposta pelo autor, poderia contribuir para a construção do conhecimento histórico dos alunos. Essa investigação inicial influenciou sobremaneira o rumo que tomou esta dissertação, formulando questões norteadoras para investigar a utilização do manual de História por outros professores das séries iniciais.

Por esse motivo, a experiência é aqui relatada, uma vez que se caracterizou como um estudo de natureza exploratória. Em um primeiro momento, a proposta era realizar a investigação utilizando somente o manual e, ao observar o sucesso ou não na aplicação das atividades sugeridas pelo autor, fazer as intervenções necessárias.

O tema selecionado para o desenvolvimento da experiência foi “O lazer hoje e em diferentes épocas”, conteúdo que faz parte das diretrizes curriculares para o ensino de História nas séries iniciais e que também estava presente no livro adotado para a série naquele ano.

Para a estruturação e organização da experiência optou-se pela metodologia indicada por Barca (2004), denominada de aula-oficina. Em função dessa opção, o trabalho foi iniciado investigando os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conteúdo lazer. Essa investigação inicial foi desenvolvida a partir de atividade específica que procurava compreender se os alunos sabiam ou não o que significava a palavra lazer e se relacionavam esse conceito à presença de atividades no seu cotidiano.

A análise da investigação dos conhecimentos prévios apontou que as crianças tinham uma visão muito simplista do conceito de lazer; relacionavam a palavra somente à brincadeira e, mesmo assim, apenas um número pequeno dos alunos estabelecia essa relação. Questionado sobre o lazer dos pais, o aluno Pedro<sup>4</sup> disse que para estes o lazer não existia, já que estes não eram mais crianças. Outros alunos relataram que o lazer dos pais era trabalhar.

Após a aplicação e análise do instrumento de verificação dos conhecimentos prévios, partiu-se para as atividades propostas pelo autor do livro didático. Analisando as orientações propostas por ele nas orientações metodológicas disponíveis ao final do livro, observou-se que defendia a importância de se verificar previamente os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o tema; no entanto, no capítulo que versava sobre o lazer, a investigação prévia não era sugerida pelo autor, nem mesmo a partir de alguma sugestão mais simples - como questionamentos orais feitos pelo professor. Nas orientações específicas aos professores, quanto a esse capítulo, a investigação de conhecimentos prévios não fora recomendada pelo autor.

A aula, na situação de experiência didática e de investigação foi iniciada seguindo rigorosamente o que determinava o autor nas orientações para o capítulo. No início das atividades do livro já havia uma definição do que era lazer, utilizando-se de imagens de pessoas em várias regiões do Brasil, realizando diferentes atividades.

Mesmo explorando-se os exemplos citados no manual, os alunos ainda apresentavam dificuldade em compreender o conceito. Isso gerou a necessidade de fazer uma comparação entre as atividades que as pessoas fazem por obrigação e

---

<sup>4</sup> Os nomes reais dos sujeitos que colaboraram na investigação foram substituídos por nomes fictícios.

outras apenas por prazer e descanso. As atividades citadas pelos alunos foram então escritas no quadro de giz. Foi necessário também aproximar as atividades da realidade dos alunos, trazendo exemplos de lazer que fossem do seu cotidiano, aproximando as informações trazidas pelo autor e as informações presentes na cultura das crianças.

De maneira geral as atividades propostas pelo autor do manual foram bastante coerentes - as crianças conseguiram estabelecer a relação presente/passado, principalmente a partir de uma entrevista feita com os pais sobre as atividades de lazer em sua infância, sugerida pelo autor do manual didático.

Com o decorrer das aulas, a idéia de permanências e mudanças já estava formada, bastava apenas torná-la significativa associando a discussão geral trazida pelo livro com aspectos particulares da cidade na qual a escola está situada. Para isso, foi necessário estruturar um trabalho em que se utilizou um livro disponível na escola - Os espaços de lazer em Araucária (1990) - mas apenas analisando as imagens, pois a linguagem era demasiadamente técnica para crianças em fase de alfabetização.

Finalizado o trabalho com o manual didático, foi solicitado aos alunos que produzissem uma pequena narrativa contando o que haviam aprendido sobre as atividades de lazer hoje e no passado. Nesta etapa os alunos apresentaram idéias mais amadurecidas sobre o tema trabalhado, demonstrando um grande progresso em relação ao início do trabalho com o livro.

O papel do livro nas aulas de História pode ser compreendido a partir da posição apresentada por Schmidt e Cainelli:

Alguns estudos apontam a importância da forma de utilização dos livros em sala de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que, dependendo da maneira de utilização do livro pelo professor, o conhecimento histórico assume, na relação ensino-aprendizagem, determinados significados: desde um conhecimento que não tem nenhum sentido para o aluno, até a possibilidade de trabalhar conhecimentos que contribuam para sua formação mais crítica e consciente, pois há estreita relação com suas experiências e sua realidade.(SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

Alguns alunos somente se expressaram por meio de desenhos e mesmo assim estas representações evidenciaram um grande avanço. Dentre as narrativas escritas, destaca-se a da aluna Fabiana<sup>12</sup>:

Antigamente tinha umas roupas engraçadas as mulheres vestiam uns vestidos e os homens vestiam um macacão. Nos jogos de futebol os homens se vestiam de camiseta, gravata e bermuda. Antes podia andar tranqüilo na rua que não tinha pedrada e tiroteio, agora já tem violência nas pistas de skate. Antigamente as brincadeiras eram: tomar banho no rio, casinha, pega-pega, futebol. Hoje já tem computador, piscina, cinema. Também as roupas mudaram, não é mais vestido e macacão, agora é calça, camiseta, blusa, etc.

Ao analisar a atividade final (a narrativa), pode-se observar o avanço do conceito construído pelos alunos, principalmente quanto à compreensão de permanências e mudanças dentro da História.

Quanto ao uso do livro didático, pôde-se perceber nesta experiência de investigação que este se constituiu como um importante elemento para o ensino em sala de aula, uma vez que apresentou conceitos, imagens e orientações para o professor. No entanto foi preciso também reconhecer os seus limites, uma vez que a experiência apontou elementos que só foram problematizados e explorados a partir das intervenções feitas pelo professor, que as julgou necessárias na construção do conhecimento histórico. Nem todas as intervenções, portanto, foram sugeridas ou originadas no manual didático.

Finalizada essa experiência de pesquisa em situação de ensino com o manual de História, em sala de aula, sentiu-se a necessidade de investigar o que outros professores que lecionavam nas séries iniciais pensavam sobre a utilização dos manuais de História. Algumas questões passaram a ser levantadas, entre elas: Como os professores usariam os livros para planejar e desenvolver as aulas? O livro didático atuaria como um guia, ou seria apenas um apoio? Que contribuição os livros de História teriam a dar aos professores das séries iniciais, que em geral não tem formação específica nessa disciplina?

---

<sup>12</sup> Narrativa solicitada aos alunos com a temática: Escreva o que você aprendeu nas aulas sobre o tema Lazer hoje e em outras épocas.

### 2.3. DEFININDO OBJETIVOS DA PESQUISA E SUJEITOS COLABORADORES: O SEGUNDO ESTUDO REALIZADO.

Tomando como ponto de referência a experiência de investigação e de ensino realizada, entendeu-se necessário ampliar a pesquisa para outros sujeitos que atuam no mesmo sistema de ensino, constituindo-se então uma segunda etapa do trabalho de campo. Para isso, foram distribuídos dez questionários aos docentes que atuam nas séries iniciais com o objetivo de investigar se, do ponto de vista desses sujeitos, os manuais contribuem ou não para o ensino de História em sala de aula. O questionário foi organizado com três tipos de questões: questões de identificação do entrevistado, questões fechadas e questões abertas sobre o tema.

A maioria dos questionários (9) apontou que os professores usam o livro didático de História apenas em alguns momentos, pois este muitas vezes não é compatível com os conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares de História do município. Alguns professores afirmaram que, se não fosse por essa dificuldade, poderiam utilizar o mesmo com uma maior frequência.

Alguns professores (4) relataram que os manuais contribuem pouco para o ensino de História na escola, mais uma vez apontando a incompatibilidade entre as diretrizes e os livros. Uma dificuldade bastante citada refere-se ao fato de os manuais não contemplarem a história local o que dificultaria, segundo eles, uma aproximação dos manuais com os alunos.

Foi unânime, entre os sujeitos participantes da investigação, a idéia de que o texto presente nos manuais não é adequado às características e situação dos alunos em fase de alfabetização, pois são muito longos e são acompanhados de exercícios muito complexos, exigindo a escrita mesmo nas primeiras unidades do livro.

Uma das questões do instrumento de pesquisa solicitava que os professores apontassem de que forma, na prática, o manual didático ajudava nas aulas. Dentre as respostas dadas pelos sujeitos, destacam-se:

- a) Contribui para encontrar os conteúdos e/ou conceitos da disciplina de História
- b) Pela apresentação de textos, fotos e gravuras;
- c) Pela explicação feita pelo autor do livro;



- d) Contribui no planeamento das aulas;
- e) Traz conhecimento para quem não tem formação na área de História.

Para fazer a análise das respostas dos professores, optou-se por agrupá-las nas seguintes categorias de análise, todas elas relacionadas às funções que os materiais didáticos podem cumprir<sup>13</sup> no desenvolvimento do trabalho docente:

- a) **Controladora dos conteúdos a ensinar:** Esta categoria está bastante evidente quando alguns professores relatam que os manuais servem para encontrar e selecionar os conteúdos. É nos manuais que os docentes geralmente encontram os conteúdos do programa da disciplina.
- b) **Solicitadora - o material como guia metodológico:** Os professores afirmam que utilizam o livro didático para planejar as aulas e seguem a sequência metodológica proposta pelo autor.
- c) **De depósito: do método e do profissionalismo, se adaptando mais às necessidades do professor do que dos alunos.** Esta ideia esteve presente na totalidade das respostas. Observa-se que em nenhum momento os professores apontaram os manuais como importantes para a construção de conhecimento dos alunos. A avaliação que fazem da sua importância está marcada quase que exclusivamente pela contribuição que podem dar ao planeamento do professor. Observa-se que o livro mantém um papel importante de mediação entre os conteúdos da História e os docentes, principalmente quando relatam não possuir formação específica nesta disciplina.
- d) **Meio capaz de integrar diferentes linguagens:** Ao integrar a escrita e as imagens, os livros ajudam o professor que não necessita recorrer a outras fontes de pesquisa, pois encontram no próprio manual várias alternativas metodológicas que contribuem para construir conhecimento nas aulas, como por exemplo, textos, imagens, letras de músicas, sugestão de leituras e vídeos.

---

<sup>13</sup> Análise feita com base nas categorias teóricas adaptadas por Marcio Tomaz (2005) a partir de ARAN, A, P. Materiales Curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Biblioteca de aula, 1999, p.32.

É interessante observar que os livros didáticos, segundo observado nos questionários, não se constituem apenas como um material utilizado para que os alunos possam construir os conhecimentos. Este material é consumido pelos estudantes durante as tarefas, mas sua função mais importante mostrou-se ser, no caso em estudo, em relação ao uso pelo professor.

Assim, pode-se afirmar que o conteúdo presente no livro e elaborado cognitivamente para construir conhecimento com os alunos é na verdade, em primeira instância, mediador do conhecimento do próprio professor, situação que foi manifestada pelos colaboradores da pesquisa, que afirmam ser necessário buscar conhecimento para quem não é formado na área de História. Os professores não tiveram preocupações em fazer esta afirmação por meio da qual assumem que, do ponto de vista do conhecimento específico de História, eles necessitam de conteúdos de forma muito próxima à necessidade dos seus alunos.

O livro didático de História, neste caso, se configura como um recurso no qual os docentes não só encontram atividades para os alunos como também relatam adquirir o conhecimento que precisam para ministrar as aulas por meio da explicação que é feita pelo autor. Pode-se associar as respostas com a idéia de transposição didática construída por Chevallard (2000). O autor define esta transposição como sendo a transformação que ocorre em um conhecimento acadêmico quando mediado pelo professor para que possa ser compreendido pelos alunos na escola. Segundo o autor:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (CHEVALLARD, 2000, p.45)

Neste contexto, a linguagem utilizada pelo professor deve ser de tal forma próxima às capacidades cognitivas dos estudantes que estes sejam capazes de compreender o conhecimento científico que se pretende ensinar; assim, a escola responsável por transmitir o conhecimento acumulado das diversas disciplinas, poderia cumprir o seu papel. O que importa ressaltar no caso da investigação realizada é o fato de que a transposição feita pelos autores de livros didáticos, com vistas aos alunos, acaba por contribuir inclusive para os docentes que, não sendo

especialistas na disciplina, podem apropriar-se de conteúdos que não possuem e, de alguma forma, ensiná-los para seus alunos.

Essa compreensão das dificuldades dos professores com o conhecimento específico gerou a necessidade de aprofundar a compreensão das relações estabelecidas com o livro didático pelos professores generalistas, uma vez que os professores haviam revelado uma forma de uso não como recurso de ensino, mas como recurso para sua própria aprendizagem.

Dessa forma, definiu-se que o objetivo da pesquisa para a dissertação estaria voltado a compreender melhor essa relação entre o professor generalista das séries iniciais e o conhecimento histórico que está presente nos livros didáticos e que deverá ser ensinado aos alunos. Decorrente da aplicação do questionário e dos limites trazidos por esse instrumento, optou-se por um novo estudo que permitiria encaminhar a pesquisa para sua etapa final.

Dos questionários aplicados foram selecionados, então, dois professores para a realização de uma entrevista inicial aberta com o intuito de colher mais detalhes sobre a utilização dos manuais, detalhes que não foram abordados ou não claramente explicitados durante a aplicação dos questionários. Essa terceira etapa do estudo será relatada a seguir.

## 2.4. ESTABELECENDO O FOCO E TESTANDO O INSTRUMENTO PARA A ETAPA FINAL

Nessa terceira etapa da trajetória da pesquisa empírica, a realização das entrevistas abertas foi compreendida como um estudo piloto e forneceu importantes elementos para compreender a relação dos manuais com os professores e, finalmente, definir o foco para a etapa final da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) apontam as entrevistas como sendo um diálogo intencional que ocorre entre duas ou mais pessoas; organizada e dirigida por uma delas com a intenção de coletar informações. A utilização da entrevista como estratégia de trabalho de campo pode ser adotada como opção única de investigação ou complementação de outros métodos.

Assim foi feito nesta investigação, na qual as entrevistas foram escolhidas com o intuito de complementar o que já se havia investigado quando da aplicação

dos questionários na etapa inicial, com objetivo exploratório. Neste caso, após a aplicação dos questionários definiu-se o foco na direção dos conceitos trabalhados pelos professores. Após a análise das respostas dadas pelos docentes, sentiu-se a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a relação destes com os manuais, colher detalhes do dia-a-dia em sala de aula que não apareceram nas respostas dos questionários. Optou-se então pela realização de uma entrevista aberta com duas professoras selecionadas a partir das respostas obtidas no questionário inicial.

Para Bogdan e Biklen, a entrevista é importante porque possibilita coletar os dados na própria linguagem dos sujeitos, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Numa fase mais adiantada da investigação, quando os objetivos não são mais exploratórios, pode surgir a necessidade de se dirigir as entrevistas de forma mais estruturada e assim se fez nesta investigação.

A primeira questão apontada pelas professoras entrevistadas refere-se mais uma vez a idéia de que o manual didático traz conhecimento e orientações para quem não tem formação em História, idéia que já havia sido apontada pela maioria dos professores quando da aplicação dos questionários iniciais.

As duas professoras selecionadas para a entrevista são alfabetizadoras e ambas atuam com turmas de 1ª série. Esta realidade confere uma especificidade importante para esta investigação, pois se acredita que a mediação do professor alfabetizador em relação ao livro didático seja ainda mais importante do que a dos professores que atuam em outras séries, haja vista que este terá que adaptar o texto e as atividades ao nível cognitivo dos alunos desta fase, de forma muito específica, já que os mesmos ainda estão em processo inicial de aquisição da leitura e escrita.

Essa questão aparece com ênfase na entrevista com as duas professoras; aliás, esta é a primeira questão apontada pelas docentes como a dificuldade que mais interfere no uso dos manuais em sala de aula. Para se adaptar a essa especificidade, uma das entrevistadas aponta: “Geralmente fazemos leitura coletiva, discutindo as partes do texto. Fazemos anotações e desenhos sobre os fragmentos para melhor entendê-los” (professora Graziela, 2007). Fica evidente a partir da explicação da professora que os alunos, mesmo sem dominar a escrita, podem se expressar em relação ao conhecimento histórico. A expressão pelo desenho pode ser uma interessante alternativa para esta fase da vida escolar dos estudantes.

Ainda no que se refere à questão da alfabetização, a professora Graziela relata que no início do primeiro bimestre ela mesma lê os textos presentes no livro para os alunos; no decorrer do ano letivo, ela tem como prática formar duplas ou trios de alunos: “Ponho quem está lendo com quem não está, assim um ajuda o outro”.

As duas docentes entrevistadas apontaram o livro didático como uma importante fonte para o planejamento e pesquisa de conteúdo para as aulas. Segundo elas o livro é bastante útil, pois traz uma gama muito grande de imagens e textos, materiais que muitas vezes não são fáceis de encontrar, nem na Internet.

Além disso, segundo uma das entrevistadas, o livro já vem organizado com a explicação do autor, trazendo novamente a idéia da transposição didática já efetuada e, portanto, disponibilizada ao professor para o trabalho com seus alunos. Também está presente a idéia de que o livro disponibiliza o conhecimento também ao professor.

Uma das professoras afirmou relacionar os conteúdos do livro de História com o trabalho com Língua Portuguesa, pois o livro traz vários poemas, pequenos textos que podem ser utilizados para ambas as disciplinas. A docente afirma que além das atividades do livro, também propõe atividades complementares, como pesquisas e entrevistas. Esta relação entre o conteúdo histórico e aquisição da escrita, nesta fase, também parece ser uma interessante alternativa para o trabalho nas séries iniciais.

Analisando as respostas dadas pelas professoras, constatou-se que a entrevista se caracterizou como uma importante estratégia de trabalho de campo, uma vez que trouxe mais elementos que apontam a forma como os professores incorporam os manuais ao seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, a realização dessa terceira etapa reafirmou a importância de realizar entrevistas na etapa final do trabalho. Também apontou as dificuldades de entrevistas abertas para obter uma focalização mais precisa, apontando a possibilidade de utilização de entrevistas semi-estruturadas.

Por outro lado, o terceiro estudo permitiu definir o que interessava à pesquisa, aproximar-se do professor generalista para conhecer elementos de sua relação com o conhecimento específico que está disponibilizado no livro didático de História.

Nesse sentido, a presença do livro no momento da entrevista passou a ser considerada.

Em função dos resultados dessa etapa, e já com alguns indicativos das formas pelas quais as dez professoras participantes usam os livros didáticos de História, com ênfase nas funções solicitadora e de depósito do conteúdo e do método, propô-se a etapa final da pesquisa, que será relatada em capítulo específico, a seguir.

### **3 AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS**

As informações colhidas nas duas primeiras partes do estudo sobre a utilização dos manuais de História pelos professores apontaram tanto elementos da Didática Geral como da Didática da História. Para esta investigação que tem como foco o uso dos manuais de História, acreditou-se ser necessário teorizar não só a partir da Didática Geral, mas também buscar, na ciência de referência e na didática específica, elementos para ancorar a pesquisa, pois, segundo Barca, “A análise das relações de alunos e professores com o conhecimento histórico implica um enquadramento teórico baseado na própria natureza desse conhecimento”. (BARCA, 2005).

Este terceiro capítulo, então, apresenta a análise das entrevistas finais, nesta fase com o foco definido buscando analisar o uso do livro didático de História pelos professores das séries iniciais e a contribuição deste para o conhecimento histórico dos professores, com a preocupação específica de investigar se os professores trabalhavam com conhecimentos históricos em suas aulas, a partir dos conceitos apresentados por Rüsen (2007) e que tratam da temporalidade histórica.

Sabe-se que os manuais podem ser um importante elemento de relação entre os docentes das séries iniciais e o conhecimento histórico, haja vista que alguns professores colaboradores das primeiras partes da pesquisa apontaram o livro didático como fonte de informações históricas, lugar onde já encontram definido o conhecimento a ser ensinado nas aulas, na perspectiva de uma transposição didática já realizada pelo autor.

Portanto, os professores afirmaram ir aos livros para entender ou identificar o conhecimento histórico que devem ensinar. Tratando-se de professores das séries iniciais e, portanto professores generalistas, procurou-se compreender especificamente a sua relação com os conteúdos da História, ou seja, os conceitos que estão presentes nos manuais e nas diretrizes curriculares para a área de História.

A maioria dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental possui formação em Pedagogia, o que lhes confere a função de trabalhar com as diversas disciplinas escolares e, portanto podemos caracterizá-los

como professores generalistas. Para ministrar aulas em disciplinas que correspondem às diversas áreas do conhecimento, o pedagogo em formação participa de disciplinas destinadas, em princípio, a habilitá-lo a desenvolver didaticamente os conteúdos de cada área do conhecimento, como por exemplo, a disciplina de Metodologia do Ensino de História.

É relevante analisar a relação dos professores das séries iniciais, sujeitos que ensinam, com os saberes necessários à construção do conhecimento histórico em sala de aula. Segundo Monteiro (2001):

A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos. (p.121).

Ao discutir a “recomposição didática do procedimento histórico”, Schmidt (1998, p. 58) aponta algumas questões relevantes para a realização, na sala de aula, de uma articulação entre os elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Em relação à educação histórica, a autora afirma: “O objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento”.(p. 59).

É com esse objetivo que Schmidt indica, então, alguns procedimentos para o trabalho do professor em suas aulas: “a problematização, a construção dos conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilégio da exploração do documento histórico”, atentando “à especificidade e à originalidade da própria explicação histórica.” (p. 59).

Para os objetivos da dissertação, interessa destacar particularmente o que a autora afirma em relação à importância de que o ensino leve os alunos à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades. Nesse ponto, afirma que:



Essas noções são fundamentais na sua educação histórica e exigem, por parte do professor, uma grande atenção aos diferentes ritmos dos diferentes elementos que compõem um processo histórico, bem como às complexas inter-relações que interferem na compreensão dos processos de mudança social. Ademais, o procedimento histórico comporta a preocupação com a construção, a historicidade dos conceitos e a contextualização temporal. (SCHMIDT, 1998, p. 60-1).

Ainda é em Schmidt que se encontra a afirmação de que “todo conceito é criado, datado, tem sua história” e que, portanto, “a construção dos conceitos faz parte dos procedimentos no ensino da História”(p.61). Fica evidenciada, aqui, a importância de que a investigação busque aproximação com os professores das séries iniciais para compreender suas relações com os conceitos que deve ensinar, especialmente neste caso aqueles que são apresentados nos livros didáticos de História.

Para ensinar conteúdos de História, como se afirmou, é essencial ao professor entender que os conceitos da disciplina História estão relacionados com a temporalidade. Portanto, a parte final deste estudo buscou responder a seguinte questão: Será que os professores generalistas levam em conta essa especificidade ao planejar e desenvolver suas aulas de História? Qual será a relação desses professores com os conceitos presentes nos livros didáticos de História?

Essa preocupação se justifica também no caso particular em que se realizou o estudo. Observando as diretrizes curriculares para a área de História em Araucária, constatou-se que alguns conteúdos não apresentavam explicitamente as relações de temporalidade, como por exemplo, no caso do conteúdo “Os *direitos das crianças, o lazer e o cotidiano*” e “O *trabalho familiar*”, dois temas propostos para a 2ª e 3ª série. Os conteúdos apresentados para a disciplina de História para a 1ª série podem ser observados de acordo com a tabela que segue:

TABELA 2 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA – 1ª SÉRIE<sup>14</sup>

FAMÍLIAS	PODER	TRABALHO
Tipos de famílias Patriarcal, Nuclear, Outra As relações entre parentes Irmãos e irmãs Tios e tias Primos e outros	Tipos de escola (pública, particular, comunitária), Direitos e deveres da criança na escola (o regulamento da escola) As relações de alteridade (com os mais velhos, com diferentes etnias, pessoas com necessidades especiais)	O trabalho na escola (educadores com vários tipos de trabalhos) Os trabalhos familiares (o trabalho do pai, da mãe, das crianças e das pessoas com quem convive).

TABELA 3 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA – 1ª SÉRIE (CONTINUAÇÃO)

CULTURA	COTIDIANO	MOVIMENTOS SOCIAIS
Identidade familiar (a origem do sobrenome) Formas de escolarização Como se aprende hoje e como se aprendia em diferentes tempos	O cotidiano das crianças Festas Os costumes familiares	As crianças e as diferentes organizações das relações sociais na família e na escola (Associação de Moradores, Grêmio Estudantil)

Observa-se, analisando a tabela acima, que a questão da temporalidade não está explícita na apresentação dos conteúdos, a não ser no eixo Cultura, em que a própria leitura do conteúdo exige a ida ao passado. Poder-se-ia supor que essa relação com o passado deveria ser obrigatória, já que se trata de uma disciplina que

<sup>14</sup> Diretrizes Municipais de Educação de Araucária – 2004.

traduz em sua essência a compreensão de um passado. No entanto os professores planejam e desenvolvem suas aulas com base nessa diretriz e sua organização pode causar uma certa confusão pela forma como os conteúdos de História estão apresentados.

Julgou-se significativo, portanto, investigar se os professores das séries iniciais trabalhavam com conceitos históricos e, portanto se levavam em conta a dimensão temporal, ou apenas com conceitos gêneros, pois trabalhando conteúdos como esses que foram destacados das orientações curriculares do município, podem fazê-lo levando em conta – ou não - a temporalidade.

A reflexão sobre os conceitos presentes ao ensinar História está embasada na obra de Jörn Rüsen (2007), que diferencia os conceitos históricos dos não históricos. Segundo ele:

Conceitos históricos são os recursos lingüísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento lingüístico dos historiadores. Sua formação e utilização decidem se e como o pensamento histórico científico se realiza. Por meio, de sua utilização no manejo interpretativo das fontes decide-se também, portanto, o valor das teorias históricas. (RÜSEN, 2007, p.92)

Rüsen (2007) aponta que é necessário fazer a distinção entre conceitos históricos e não históricos, pois “ambos ocorrem sempre juntos no uso corrente da linguagem do conhecimento histórico e nunca são distinguidos um do outro com clareza” (p.92). Segundo o autor, os conceitos são históricos quando:

Na designação do estado das coisas se referem à “história” como a supra-sumo do que está sendo designado. Vale dizer: exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. (p.92)

O autor destaca que nem todos os conceitos utilizados pelos historiadores são considerados históricos e, como exemplo, cita os conceitos de economia, trabalho, constituição, camponês e cidade. Esses conceitos que não são considerados históricos são denominados pelo autor como conceitos gêneros, pois eles “designam, nos estados de coisas, complexos de qualidades que eles têm em

comum com os outros estado de coisas, independente de sua relevância nos processos temporais”.(p.92)

É neste sentido que caminhou a terceira parte desta investigação, pois se pretendeu analisar se os professores, ao se depararem com os conceitos que os livros didáticos apresentam, conseguiam atribuir a eles uma dimensão histórica, se sabiam fazer a distinção entre conteúdos históricos e não históricos, trabalhando assim com o conhecimento histórico propriamente dito, na perspectiva dos procedimentos de recomposição didática indicados por Schmidt como necessários à Educação Histórica.

Outra questão que tornou pertinente a realização da pesquisa em sua etapa final refere-se ao fato de que, mesmo em se tratando de livros didáticos avaliados pelo PNLD, os autores não trazem necessariamente na mesma unidade temática propostas de relação passado e presente, pois em alguns casos tratam de passado e presente separadamente, e então esta relação se faz em momentos distintos, cabendo ao professor supostamente seguir todo o encaminhamento metodológico proposto para aquele tema.

É importante ressaltar que nas etapas iniciais do estudo, com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas em estudo piloto, os professores apresentaram posições sobre a importância e contribuição dos manuais, mas em nenhum momento referiram-se a eles como mediador de sua relação com a questão de temporalidade, ou outro elemento que caracterizasse alguma especificidade do ensino da História.

Portanto, levando em consideração o uso do livro didático de História, e a partir dos resultados obtidos nas diversas etapas da pesquisa, estabeleceu-se o caminho para buscar, finalmente, elementos que permitissem elaborar respostas para estas perguntas:

- Qual a contribuição do livro didático no planejamento e desenvolvimento das aulas de História nas séries iniciais?
- Os professores localizam e utilizam os conceitos presentes nos manuais?
- Os professores trabalham com conceitos históricos ou não históricos? Eles levam em conta a questão da temporalidade como condição para o desenvolvimento das aulas da disciplina de História?

### 3.1. OS PROCEDIMENTOS E OS SUJEITOS

Para responder as questões formuladas, realizou-se entrevista com duas docentes de escolas públicas de Araucária que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de colher detalhes na própria linguagem dos sujeitos, como apontam Bogdan e Biklen (1994). Organizada de forma semi-estruturada, as entrevistas dotadas de questões abertas puderam privilegiar a liberdade dos sujeitos em discorrer sobre questões relacionadas aos livros didáticos de História, trazendo para a pesquisa novos elementos; já o direcionamento para questões mais fechadas fez com que as conversas não se desviassem do objetivo central da investigação que privilegiava a relação dos professores com os conceitos ensinados, garantindo a obtenção de informações relevantes.

A opção metodológica pela entrevista permitiu que os detalhes da sala de aula fossem revelados com bastante segurança e tranquilidade pelos professores. A rotina e a prática cotidiana relatada por eles se constituíram como informações preciosas de como os livros estão presentes nas aulas e de como os professores se relacionam com os conceitos que ensinam e que estão presentes nos manuais.

Para que os resultados aqui apresentados fossem possíveis, acredita-se que a opção de realizar a entrevista tendo em mãos o próprio livro usado pelo professor foi uma opção metodológica inovadora e bastante útil no caso da investigação realizada, tendo em vista seus objetivos. Os professores mostraram no próprio livro a forma como desenvolveriam as aulas tomando como referência determinados conceitos presentes nas Diretrizes Curriculares. Estas entrevistas, realizadas com duas professoras, evidenciaram a forma como os professores se relacionam com esses conceitos e de modo particular propiciaram analisar se os professores selecionaram para as aulas atividades que propiciam o trabalho com a temporalidade e, portanto, com conceitos históricos ou se escolhem atividades que privilegiam os conceitos não históricos.

Os sujeitos colaboradores da investigação foram escolhidos entre professores de 1ª e 2ª série (ensino fundamental de 8 e 9 anos), assumindo-se que possuem uma especificidade importante em relação ao uso do livro didático de História, em função das crianças estarem em fase inicial de alfabetização e, portanto,

necessitarem de mediação maior do professor no que tange à realização de atividades de leitura e escrita.

O estudo compreendeu, como já destacado, elementos tanto da Didática Geral, como da Didática Específica, ou seja, a didática da História, e revelou importantes indicações de como se realizam as práticas no cotidiano escolar, compreendendo que essas práticas ocorrem em grande parte mediadas pelos manuais.

Como já indicado, para a realização das entrevistas finais foram selecionadas duas professoras que lecionam com turmas de alfabetização, e que atuam em duas escolas públicas diferentes no município de Araucária. As professoras foram selecionadas a partir das respostas apresentadas no questionário aplicado em etapa anterior da investigação, considerando o fato de que afirmaram usar o livro didático nas aulas, condição fundamental para os objetivos da pesquisa.

A entrevista foi estruturada considerando-se a necessidade de colher detalhes sobre a utilização dos manuais de História pelos professores das séries iniciais e também para buscar uma aproximação com as análises que esses professores fazem no que tange a relação entre manuais didáticos e conhecimento histórico, mas particularmente com a intenção de compreender se ao trabalhar com os conceitos presentes nos livros tais professores o fazem de maneira histórica ou não histórica, foco definido ao longo do percurso desta investigação.

As entrevistas foram realizadas durante a hora-atividade dos professores, espaço que ocorre uma vez por semana e que tem por objetivo propiciar um momento específico para planejar e produzir materiais que irá utilizar durante a semana nas aulas. As entrevistas feitas com as professoras foram realizadas com uma metodologia diferente da utilizada nas primeiras etapas deste estudo, pois desta vez optou-se por entrevistar as professoras solicitando que as mesmas mostrassem no próprio livro didático como realizavam o trabalho com este recurso em sala de aula. Esta intervenção realizada de forma diferenciada trouxe novos detalhes para a investigação, pois fez com que os professores relatassem suas ações de maneira específica e real e não genericamente, como havia ocorrido nas entrevistas anteriores. Durante as entrevistas e utilizando-se do livro adotado pelo professor, foi possível observar o que os docentes pensavam sobre a forma de se

ensinar História e se estes compreendiam a principal característica da disciplina, pensada como o estudo da experiência humana no tempo.

Na entrevista, a pesquisadora pediu que as professoras mostrassem em uma das unidades do livro, escolhida por elas, o modo como fariam o trabalho utilizando o manual. Neste momento as entrevistadas relataram livremente o que pretendiam realizar com o material didático adotado, também teceram comentários gerais sobre o mesmo e apontaram no que este poderia ajudá-las durante a aula. As professoras puderam mostrar se e como desenvolveriam cada etapa de uma unidade do livro, escolhida por elas e presente no planejamento; puderam apontar o que julgaram mais importante para ser trabalhado nesta unidade, bem como se fariam as atividades da forma como propuseram os autores ou se fariam modificações ou complementações.

Em outro momento, a pesquisadora, já de posse dos livros utilizados por elas e previamente analisados, fez algumas perguntas específicas sobre algumas atividades presentes no manual, de modo a compreender um pouco mais sobre a relação das professoras com o conhecimento histórico, especificamente para compreender se as professoras tinham a compreensão de que o ensino de História deve ser feito fazendo relações entre o presente e o passado.

É importante ressaltar que na maioria dos manuais de História voltados para os alunos das séries iniciais que foram examinados para esta dissertação, observou-se que os autores optam por abordar em momentos distintos do trabalho o presente, com relação à vida da criança, e o cotidiano de outras pessoas no passado. Isto se faz com o intuito de primeiro desenvolver previamente uma empatia com o assunto a ser desenvolvido, como por exemplo, família ou lazer, e depois fazer uma comparação do cotidiano atual com o cotidiano em outras épocas.

Esta parece ser uma eficiente alternativa adotada pelos autores, para a situação específica em que o professor desenvolve a unidade completa do livro e, portanto, terão trabalhado com aspectos do passado e do presente. No entanto não se pode garantir que, compreendendo a necessidade desta relação, todos os professores que usam o livro desenvolvem as unidades de maneira completa, ou mesmo se priorizam, ainda que por outros caminhos, essa necessária relação com o passado. Esta questão de se trabalhar a totalidade ou não de uma unidade foi observada nas entrevistas, nas quais se constatou que os professores tendem a

trabalhar a unidade de maneira fragmentada, selecionando partes e dando ênfase a aspectos que julgam mais importantes.

Estas e outras questões serão examinadas a partir das entrevistas realizadas, que serão apresentadas separadamente, a seguir, juntamente com as análises que as informações trazidas pelas professoras possibilitaram.

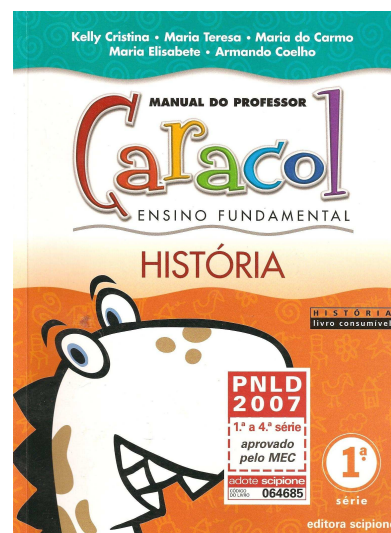
### 3.2. A PROFESSORA ANGELA

A primeira professora entrevistada atua em uma turma de 2ª série, em uma das escolas municipais de Araucária, e possui formação em Pedagogia, com curso de Especialização em Educação Infantil.

O livro didático utilizado por ela é da coleção *Caracol*, aprovada no PNLD, de autoria de Kelly Gomes de Castro, Maria Teresa Marsico, Maria do Carmo Cunha, Maria Elizabete Antunes e Armando de Carvalho Neto, apresentada brevemente a seguir, destacando-se elementos da avaliação feita pelos consultores do MEC que, neste caso, analisam a coleção completa, e não apenas cada volume.

É interessante destacar, já de início, que a professora Angela relatou uma dificuldade que ocorre frequentemente: para ela, nunca coincide de escolher e usar o livro efetivamente, devido à troca de turmas que acontece nas escolas, a cada final de ano. Isso ocorre porque há critérios para a escolha de turmas e, geralmente, acontecem muitas mudanças. Às vezes a professora escolhe o livro e quer usar, mas acaba indo para outra turma e usando um livro que pode não considerar adequado, mas que foi escolhido pelo grupo de professores que, no momento da escolha, atuava naquela série.

De acordo com a análise da obra e descrição no Guia do Livro Didático 2007<sup>15</sup>, a Coleção Caracol está construída de modo a privilegiar os saberes dos alunos e os lugares da vivência das relações sociais. Há a preocupação de que o



<sup>15</sup> A totalidade do texto sobre os critérios de avaliação e também a resenha dos livros didáticos de História consultar: Brasil. MEC/SEF. Guia de Livros Didáticos. 1ª a 4ª séries PNLD 2007. Brasília.



conhecimento histórico seja desenvolvido com base na análise de fontes documentais. Segundo o Guia, as atividades do livro estão embasadas em uma concepção construtivista:

Os conteúdos são problematizados, e as aprendizagens são iniciadas por questionamentos sobre vivências e saberes que os alunos trazem de suas experiências pessoais, procurando respeitar suas dificuldades quanto aos graus de complexidade e especificidade dos temas. São selecionados por um critério de ordem lógica, que permitem a ampliação de conceitos e categorias históricas desde o mais próximo de sua vivência como criança até temas que trazem discussões sobre questões sociais mais amplas. (MEC, 2007, p.110)

O livro destinado aos alunos da 1ª série, utilizado pela professora, possui 144 páginas. Os temas conteúdos estão organizados da seguinte forma: Parte 1 – Nossa história de criança: Nomes e sobrenomes; Brincadeiras e Brinquedos; Cada criança tem uma História; Parte 2 - A criança e a família: Família tem História; Nossas origens, nossa História; Os documentos registram a História da família; Parte 3 - A criança e o tempo: O tempo em nossa vida; Tempo de ser criança.

No manual do professor são sugeridas algumas referências para ajudar os professores a compreenderem os pressupostos pedagógicos e a concepção de História da coleção. Em todas as páginas há instruções destacadas em letras azul voltadas ao professor, com o objetivo de apontar os objetivos de cada atividade ou a explicação de alguma questão importante, seja do ponto de vista da teoria da História ou da concepção pedagógica.

As orientações do manual do professor apresentam algumas sugestões prévias ao trabalho da sala de aula, que devem ser observadas pelo professor, como no caso de atividades que envolvam trabalhos em grupos e que precisam ser previamente organizadas. Traz também as respostas de cada exercício presente no livro, quando estas não requerem respostas subjetivas. Segundo o Guia, todos os volumes possuem glossário e bibliografia.

No que se refere ao conhecimento histórico - e mais especificamente à questão da temporalidade - o Guia destaca que:

O tempo histórico é concebido como expressão de formas de diferentes vivências humanas, não se restringindo apenas ao tempo institucional ou cronológico. São reconhecidas as várias temporalidades e ritmos de duração. Destaca-se o trabalho da

coleção para desenvolver no aluno a compreensão das relações de continuidade e descontinuidade, permanência e mudança. (MEC, 2007, p.111)

A organização geral da obra, segundo o Guia, propicia a problematização do conhecimento histórico. Afirmar também que as atividades propostas são acessíveis aos alunos da faixa etária a que se destina a coleção, são motivadoras e procuram estabelecer relações constantes entre passado e presente e o próprio cotidiano do aluno. No entanto a avaliação do MEC observa que a parte gráfica dificulta a localização de alguns assuntos, por isso sugere que o professor leia cuidadosamente as orientações metodológicas, pois nelas está indicado o objetivo pedagógico de cada atividade.

A entrevista com a professora Angela foi iniciada solicitando que falasse livremente e de forma geral o que ela sabia sobre os livros didáticos enviados à escola. A professora elogiou o fato de os mesmos serem enviados mediante a escolha dos professores, mas lamentou que raramente os livros escolhidos pelo professor sejam utilizados por ele mesmo no ano seguinte:

**Professora Angela:** Olha, o que eu acho legal é que os professores podem escolher os livros que vão usar, mas nem sempre vem para a escola o livro que as professoras escolhem, pois pode vir até a terceira opção feita na escola e geralmente os que vem não são os da primeira opção. Às vezes acontece de uma professora escolher e outra acabar usando, pois se muda muito de turma e de escola.

Assim, ela revela essa dificuldade e também uma outra, significativa para a compreensão da relação entre a escola, o professor e o livro recebido e usado. Ainda que a escola faça sua primeira opção por determinado livro, não há garantias de que seja esse o recebido. Tratando-se de uma eventualidade, poderia ser compreendida dentro de um Programa que trabalha com milhões de exemplares a cada nova escolha. No entanto, chama a atenção o fato da professora apontar que isso acontece “geralmente”, fato que, com certeza, contribui para a descrença nos procedimentos e, certamente, para pouca motivação e empenho de professores quando chamados a analisar os livros.

Por outro lado, o fato de escolher em um ano e no outro deixar de atuar naquela série cria a dificuldade apontada pela professora e, do ponto de vista mais amplo, remete aos problemas de organização das atividades escolares para um

compromisso comum na escolha dos livros. Observa-se um certo distanciamento criado, pelo menos em parte, por essa prática não coletiva, expressa neste trecho da entrevista:

**Jaqueline:** Como foi a escolha desse livro que você usa? Você participou da escolha?

**Professora Angela:** Eu não lembro muito bem, mas acho que não porque naquela época eu não tinha turma de 1ª série, daí foi outra professora que escolheu.

Uma questão importante apontada pela professora entrevistada diz respeito ao fato de muitas vezes ela não utilizar o livro que é destinado para a turma naquele ano; segundo ela, utiliza algumas unidades do livro quando acha coerente com seu trabalho e, em vários casos, recorre a outras obras que julgar interessante para o desenvolvimento do assunto. “Se eu não encontrar no meu livro, às vezes pesquiso em outros que tem na escola”. Essa afirmação confirma resultados de outras pesquisas sobre o uso do livro, e reafirma a idéia de que os processos de apropriação criam formas diferenciadas pelas quais os professores incorporam esse recurso didático em suas aulas. Mas também reafirma a compreensão de que muitas vezes é do livro que os professores retiram os elementos para organizar o ensino:

**Jaqueline:** E quando você vai planejar a aula? De que forma você usa o livro?

**Professora A:** Primeiro eu vejo se tem o conteúdo que eu preciso, daí olho quais são as atividades e o que eu vou precisar usar naquela aula.

A professora avalia que o livro adotado para a turma e escolhido pela escola é interessante por ser consumível, ou seja, por permitir que os alunos façam os exercícios no próprio livro, pois possuem espaço para o registro escrito da criança: “O livro de primeira série é muito bom porque os alunos podem escrever nele, assim evita de ter que ficar passando no quadro ou fazer atividades em folha”.

No entanto, quando as atividades não estão de acordo com o que julga coerente, ou quando não estão “no nível dos alunos”, ou ainda quando não contemplam os conteúdos das Diretrizes Curriculares para a História do município, a professora afirma buscar em outros livros as atividades e textos necessários; para

isto, utiliza fotocópias que são oferecidas pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação, ou reelabora, em casa ou em hora-atividade, parte da atividade ou a atividade completa proposta pelo autor e faz a impressão das cópias na escola.

O espaço que os professores possuem para preparar as atividades é pequeno, principalmente levando-se em conta que os que atuam nas séries iniciais precisam ministrar aulas de diversas disciplinas; desta forma percebe-se que o livro didático consumível, como destacou a professora Angela, torna-se de grande importância para esse professor generalista. Com o apoio dos livros, menos atividades precisam ser elaboradas, as aulas são organizadas com maior disponibilidade de materiais e esse é o aspecto destacado por Angela em relação às finalidades do livro didático.

**Jaqueline:** No que você acha que o livro te ajuda?

**Professora A:** Ele me ajuda porque tenho muito conteúdo para dar conta e isso não é só de História, tem Português, Ciências, Geografia e Matemática, então fica mais prático pesquisar no livro, se for atividade que der para o aluno escrever no livro mesmo que nem é esse que eu uso, aí é melhor ainda, pois não precisa tirar xerox ou imprimir.

De acordo com a estratégia estabelecida para a entrevista, solicitou-se que a professora Angela selecionasse uma das unidades que iria trabalhar com seus alunos. A professora relatou que utilizaria logo ao início do ano letivo a unidade que fala sobre a História das crianças, assunto que, em geral, as professoras incluem em suas aulas iniciais, quando propõem atividades relacionadas à identidade do aluno.

A professora apontou como importante as atividades das páginas 30 e 31 que fazem menção ao passado, como as entrevistas com os pais e as imagens de brincadeiras de outras épocas.

Estas atividades exploram o cotidiano atual da criança e situam ela no tempo com atividades de pesquisa com os familiares para saber como eram as brincadeiras no tempo deles por exemplo; as atividades que exploram obras de arte fazem com que a criança tenha pelo menos uma noção do passado, bem como informações sobre o pintor da obra. (Professora Angela, 2009)

O fato de destacar estas páginas, que tratam especificamente de comparações entre o passado e o presente, mostra que a docente valoriza e

compreende a necessidade da presença dessa relação temporal nas aulas de História; ela considerou estas atividades como as mais importantes.

(fig.1)

**Brincadeiras e brinquedos de outros tempos**

**1** Observe esta pintura feita pelo artista holandês Pieter Bruegel e converse com um(a) colega.



*Brincadeiras infantis (1560), Pieter Bruegel, o Velho.*


► O que o pintor representou em sua obra?  
*Brincadeiras infantis*

► Quem aparece na cena: crianças ou adultos?  
*Aparecem crianças e adultos.*

► Imagine que você e seu(sua) colega estão nesse lugar. De quais brincadeiras vocês gostariam de participar? Por quê? Contem aos outros colegas.

(fig.2)

**2** Analise com atenção alguns detalhes da pintura. Mostre-os para seus pais e avós e complete as informações abaixo.



Cabo-de-guerra.

Cavalo-de-pau.

Plantando bananeira.

Pulando sela.

Correndo com aros.

Professor(a), analise estes detalhes da obra com os alunos para fazer o registro das conclusões. Pare-os antes de dar a realização da atividade e permita-lhes expor livremente as dúvidas a que podem chegar.

► Eu conheço as seguintes brincadeiras: \_\_\_\_\_

► Meus pais conhecem as brincadeiras: \_\_\_\_\_

► Meus avós conhecem as brincadeiras: \_\_\_\_\_

#### Atividades das páginas 30 e 31

Fonte: Caracol: História: 1ª série. Kelly Cristina de Castro...[et al.]. São Paulo: Scipione, 2004.

Não houve comentários adicionais, por parte de Angela, ao que o livro propõe. Neste caso, conteúdo e forma das atividades sugeridas apresentam algumas dificuldades no sentido do ensino de História, de forma semelhante ao encontrado por Cainelli e Oliveira, ao examinarem outros livros aprovados no PNLD. Analisando um trabalho sobre o “conteúdo família”, as autoras avaliam que eles apresentam apenas uma análise interpretativa/descritiva de quadros que representam famílias em diferentes tempos e lugares. Segundo elas:

Solicita-se que o aluno o interprete e/ou descreva o que vê para depois responder quantas pessoas são retratadas, o que estão fazendo, etc. O nome do pintor vem logo abaixo ou ao lado da ilustração, juntamente com a data, mas esta informação é completamente desconsiderada pelo livro nas atividades propostas. O trabalho do aluno encerra-se na interpretação/descrição, importante

de ser feito mas insuficiente para alçar o quadro à categoria de “fonte histórica”. Como o quadro não é trabalhado na perspectiva de fonte para a construção da História, as imagens figuram na interpretação das crianças apenas como uma imagem do passado e não como possibilidade de construção historiográfica” (CAINELLI e OLIVEIRA, 2007, p. 96).

Ao observar as atividades propostas pelo autor do livro usado por Angela, observa-se uma semelhança com a proposta de atividades questionada por Cainelli e Oliveira. Pode-se ainda destacar que de uma página para a outra, há um salto temporal que não foi problematizado pelo autor, mesmo nas anotações em azul para o professor, na qual apenas recomenda que tenha cuidados em preparar a atividade e ouvir as conclusões dos alunos. Nenhuma indicação é feita no sentido de encaminhar o trabalho para elementos constitutivos do conhecimento histórico.

Espera-se, então, que o professor, ao utilizar o livro, esteja preparado para perceber que é apenas pela sua mediação que essas atividades - sem dúvida motivadoras, instigantes, de pesquisa, como o Guia anuncia – se transformem em atividades para ensinar História. Ou, como apontado por Rüsen, os conceitos sejam tratados como conceitos históricos, o que significa mais do que apresentar imagens do passado, ou fazer entrevistas com pessoas mais velhas para saber como eram as coisas em outros tempos. Isso é necessário, mas também é insuficiente para a construção de conhecimento histórico. E essa discussão se inscreve no campo da Didática Específica da História, que têm apenas estado presente de forma aligeirada na formação de professores generalistas, para as séries iniciais.

Observa-se a ênfase no conceito não histórico, quando Angela dá a explicação do objetivo e do sentido dessas atividades:

**Jaqueline:** Nesta unidade que você planejou qual é o conteúdo/conceito principal a ser trabalhado com os alunos?

**Professora A:** São as brincadeiras de criança, todas as atividades falam disso, por isso as crianças vão se interessar bastante.

**Jaqueline:** Olha só essa atividade da página 30, ela fala sobre a História de alguns brinquedos e brincadeiras que as crianças gostam. O que você achou dessa atividade?

**Professora A:** Eu acho que com certeza as crianças vão gostar, já que fala de brincadeiras que eles fazem até hoje, como por exemplo, a boneca que as meninas adoram. Essa atividade eu não vou deixar de fazer porque as crianças vão gostar muito.

Um elemento relativo à Didática Geral que merece destaque é a afirmação feita por Angela, confirmando o que já haviam dito as outras professoras nas etapas iniciais da investigação, no que se refere à incompatibilidade dos livros com alunos que ainda não escrevem e não lêem. Segundo ela, alguns autores já solicitam no início das unidades do livro exercícios que demandam respostas de quatro ou cinco linhas, sendo que os alunos conseguem muitas vezes escrever uma palavra ou nem isso. “Eu gostei de tudo e achei esse livro muito bom, pena que não está em letra caixa alta, pois a letra script eles ainda não conhecem”. Especificamente sobre o livro utilizado, ela comentou: “Eu usaria este livro sem alteração ou exclusão de algum conteúdo. Considero todas as atividades importantes e atuais e fazem parte dos conteúdos da 1ª série”.

Ainda sobre a questão das dificuldades dos livros para alunos ainda não alfabetizados, a professora tem estratégias para enfrentá-las: lê o que propõem os exercícios, ajuda na escrita ou deixa de lado o que não for possível ser realizado. Mas não abandona o livro por este motivo, pois ainda assim ele é importante. A professora mostra os exercícios da página 14 que tratam dos apelidos dados as pessoas:

- a. Você gosta do seu apelido? Por quê?
- b. Na sua opinião, por que as pessoas inventam apelidos umas para as outras?

Angela diz que esta é uma atividade que traria grandes dificuldades para ser desenvolvida, pois demandaria muito tempo já que exige a escrita da opinião pessoal de cada aluno e, para que isso acontecesse, ela mesma teria que auxiliar cada criança, individualmente, a produzir sua resposta. As atividades citadas como exemplo exigem a resposta pessoal e escrita dos alunos, portanto, tornar-se-ia de difícil desenvolvimento devido ao número de alunos que estudam na classe. Nas orientações ao professor, não é feita menção a essa atividade.

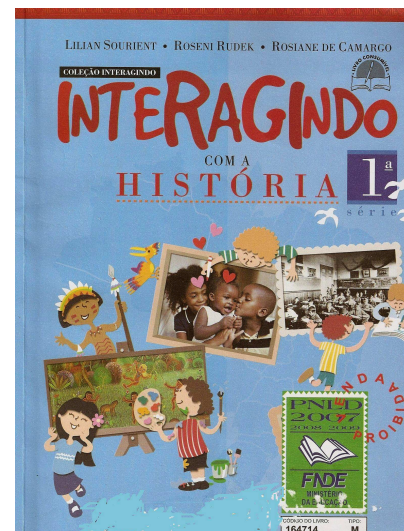
A professora relatou, finalmente, que o uso do livro didático não é obrigatório, não se faz um controle sobre quem usa ou não os livros, essa obrigatoriedade não é cobrada pela Secretaria da Educação e nem pelos pedagogos que atuam na escola. Devido a isso, de um ano para o outro sobram muitos exemplares que podem ser utilizados pelo professor que assim desejar; se eles não forem aproveitados durante

um determinado tempo, são dados para os alunos estudarem em casa ou oferecidos para professores de outras séries se estes assim desejarem.

### 3.3. A PROFESSORA BEATRIZ

A segunda professora entrevistada atua também com uma turma de 2ª série, em uma das escolas municipais de Araucária e, no período noturno, atua na educação de jovens e adultos. Possui formação em Letras – Português e pretende fazer uma especialização na área de alfabetização em Língua Portuguesa pois, segundo ela, sempre prefere atuar em turmas em processo de alfabetização.

O livro didático utilizado por ela faz parte da coleção Interagindo com a História, de autoria de Lílian Sourient, Rosiane de Camargo e Roseni Rudek Nascimento. De acordo com a análise da obra e descrição no Guia do Livro Didático 2007 observa-se que os temas presentes em cada capítulo são abordados por meio de seções específicas, a saber: *Mãos à obra*; Valorizando a memória; Interagindo com jogos; Observando detalhes; Para ler e registrar; Desenvolvendo atitudes; Representando; Para saber mais um pouco; Pesquisando; Trabalhando com mapas e Jogo rápido. Estas denominações aparecem, segundo o Guia, de uma forma variada, não seguindo uma ordem específica e não aparecendo necessariamente em todas as unidades. Ao final de cada unidade, estão presentes a seção Recado Legal e as Referências Bibliográficas.



O manual do professor, parte que se refere às orientações dirigidas aos docentes, é apresentado em duas partes: a primeira corresponde às concepções pedagógicas gerais e historiográficas e a segunda apresenta sugestões metodológicas para cada unidade.

O manual da 1ª série, que é utilizado pela professora, possui 128 páginas. Os temas estão organizados da seguinte forma: Unidade 1 – Ser criança: Capítulo 1 - O que é ser criança?; Capítulo 2 - Reconhecendo as diferenças; Capítulo 3 – O direito de ser diferente; Capítulo 4 - Nome da gente; Capítulo 5 - As crianças e os documentos; Capítulo 6 - As crianças e suas histórias; Capítulo 7 - Histórias de



outros tempos; Unidade 2 – Para medir o tempo: Capítulo 1 - Dividindo meu tempo; Capítulo 2 - Medindo o tempo; Capítulo 3 – O tempo do calendário; Unidade 3 – Conviver, ensinar e aprender: Capítulo 1 - Vivendo em grupo; Capítulo 2 - Famílias de hoje e sempre; Capítulo 3 - Histórias de famílias; Capítulo 4 - Ensinar e aprender; Capítulo 5 - Nas escolas de ontem; Unidade 4 – É tempo de brincar: Capítulo 1 - Brincar também é um direito; Capítulo 2 - Brincadeiras de sempre; Capítulo 3 – Os brinquedos de ontem e de hoje; Capítulo 4 – Sou criança, quero respeito.

O manual do professor possui 64 páginas e seus temas estão organizados da seguinte forma: Por que aprender História?; Uma proposta para ensinar e aprender História; O papel do professor; Diretrizes para o ensino de História; História e Transversalidade; História e Ética; História e Pluralidade Cultural; História e Cidadania; História e Meio Ambiente; História e Saúde; História e Trabalho e Consumo; História e Orientação Sexual; Avaliação; Como avaliar?; Conhecendo a obra; O uso de diferentes linguagens; Atividades propostas; Seleção dos conteúdos; Proposta de Trabalho por Unidade; Referências Bibliográficas.

Segundo o Guia do Livro Didático do MEC (2007) para a área de História nas séries iniciais, a coleção Interagindo com a História procura aproximar os estudos históricos com as experiências vividas pelas crianças, “Na busca da construção da cidadania, valoriza os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais em detrimento dos conteúdos apenas informativos”. (p.131). No volume de 1ª série utilizado pela professora, segundo os avaliadores, a coleção apresenta coerência entre as concepções históricas e sua efetiva aplicação.

A coleção compõe-se de eixos temáticos que fazem discussões produtivas em relação a fontes documentais e sujeitos históricos. No que se refere à editoração e aos aspectos gráficos, o Guia avalia como adequada a sua apresentação, destacando que o sumário é de fácil compreensão, pois apresenta as unidades separando-as por cores. As ilustrações, documentos escritos, mapas e gráficos interagem durante o desenvolvimento de cada unidade e em todos os volumes. Segundo o Guia, essa interação estimula a leitura e o processo de ensino-aprendizagem.

O Guia apresenta à parte uma análise sobre as vantagens ou não da utilização desta coleção pelos docentes: o livro apresenta pontos positivos por conter sugestões de pesquisa e de avaliação o que, segundo a análise do MEC,

seria importante para que o professor possa repensar a sua prática. No livro do aluno o professor recebe sugestões interessantes que estão grafadas em azul e em seu manual específico as sugestões são apresentadas de forma mais completa. No entanto, segundo o Guia, algumas sugestões são bastante trabalhosas e demandam muito tempo do professor para que as mesmas sejam realizadas de forma a surtir o resultado desejado. Outra questão apontada refere-se ao fato de que se o professor for utilizar o capítulo de forma integral deverá planejar com bastante cuidado e tempo, de forma a conseguir realizar as atividades com êxito em suas aulas.

Em se tratando da utilização de imagens, o Guia aponta que:

O docente pode contar, também, com um acervo qualitativo e quantitativo de imagens e documentos visuais representados em fotografias, telas, esculturas, desenhos, gravuras, xilogravuras, mapas, histórias em quadrinhos, filmes e documentos escritos, com destaque para as obras de artistas nacionais que valorizam nosso patrimônio cultural e histórico. As indicações complementares de livros, filmes e sites são interessantes para os alunos, mas devem ser orientadas pelo professor, pois não estão organizadas.(p.134)

A entrevista com a professora Beatriz foi iniciada solicitando que falasse um pouco sobre o que ela sabia e ou pensava sobre os livros didáticos. A docente afirmou que não sabia muita coisa a respeito do assunto, apenas que os livros eram selecionados pelo MEC e depois uma lista seria mandada para a escola para a escolha dos professores. Disse que achava que o mesmo livro era utilizado por todos os professores do município, situação que não ocorre na rede municipal de ensino de Araucária. “Bom, eu não sei muita coisa. Sei que são selecionados no MEC e acho que é mandada uma lista para a escola para que os professores escolham. Não sei muita coisa assim, basicamente isso”.

A professora afirmou gostar do livro que utiliza em sua escola, principalmente por abranger “todos os conteúdos” das diretrizes curriculares: “eu gostei porque tem tudo, figuras, fotos; não precisa ficar procurando em outro lugar”. Outro ponto positivo citado pela professora foi o fato do livro ser consumível, aspecto também citado pela professora Angela.

O livro didático é destacado por Beatriz como recurso importante, e suas finalidades estão mais ligadas às imagens e atividades diferenciadas do que ao texto, conforme ela expressou:

**Jaqueline:** No que você acha que o livro te ajuda?

**Professora B:** A principal coisa que eu gosto dos livros são as imagens, porque os textos às vezes a gente tem na cabeça já. As crianças são muito visuais então dá pra ir mostrando as figuras e pedir que elas digam o que estão vendo.

**Jaqueline:** E nesta unidade tem alguma atividade proposta pelo autor que você achou importante?

**Professora B:** Sim, esse poema música do Toquinho. Eu gosto de música e de obras de arte por isso eu gostei desse livro porque ele é bem variado.

Observa-se também que o livro didático aparece com destaque na atividade de planejamento desta professora, pois ele é o ponto de partida para a tomada de qualquer decisão em relação a sua aula: “Quando eu penso em dar aula de História, eu olho e vejo se tem tudo o que eu preciso e se não tiver eu pesquiso na Internet”. Beatriz relata que quando não encontra o conteúdo no livro adotado para a turma ela recorre também a outras obras, assim como faz a professora Angela. Quando encontra o que procura, digita e imprime; se for uma imagem interessante, ela utiliza o scanner e exibe a mesma em data show ou laboratório de informática para os alunos.

De acordo com a estratégia definida para a entrevista na etapa final, o livro estava em mãos e a pergunta foi feita no sentido de que a professora Beatriz escolhesse uma unidade que trabalharia com seus alunos. Ela mostrou o que achou mais importante no trabalho desenvolvido pelos autores, destacou uma música e algumas imagens. A professora começou a explicar como utilizaria as atividades do livro com as crianças. Pensou por um instante e disse que:

**Professora B:** Como o texto fala de criança brincando eu pegaria o Estatuto da Criança e do Adolescente que tem na escola e traria para ler na sala. Daí ia fazer a leitura para os alunos porque eles ainda não sabem. Se bem que eu vi essa semana que tem três alunos que lêem bem, então eu pediria que cada um lesse uma estrofe. Daí ia ver que tipo de brincadeira que os alunos gostam, que não vai ser as mesmas que estão no livro e ia fazer um gráfico com eles. Daí já que fala de brincadeira eu ia brincar de algumas. Essas atividades levariam um dia. Na verdade quando eu pego História eu levo sempre o dia inteiro.

Dois pontos devem ser destacados a partir dessa explicação dada por Beatriz. O primeiro diz respeito à avaliação de que essas atividades do livro levariam um dia inteiro para serem realizadas. É uma prática comum, entre professores

generalistas, trabalhar conteúdos de algumas disciplinas, como a História, de forma concentrada, em um dia da semana; e ainda é freqüente a prática de se trabalhar com a História mais ou menos a cada quinze dias. “Quando tem uma turma que na alfabetização está espertinha, dá pra pegar uma semana sim, outra talvez. Quando estão meio atrasadinhos é a cada quinze dias”. Nas séries iniciais, são privilegiadas as atividades de alfabetização – significando atividades específicas de leitura e escrita em língua materna, - e também as de matemática.

O segundo ponto está focalizado na principal questão dessa investigação, em sua etapa final: os professores generalistas desenvolvem suas atividades com o livro de História com a clara compreensão dos conceitos históricos que estão em destaque? A resposta dada por Beatriz sinaliza a preocupação em estruturar boas atividades, interessantes para os alunos, que se articulem ao conhecimento que eles já possuem, ao seu cotidiano e inclusive a outros conhecimentos.

Novamente se observa, aqui, a dificuldade em localizar o conhecimento histórico que está em pauta naquela unidade de ensino e a presença dos conceitos não históricos como encaminhadores do trabalho. Relembra-se que as diretrizes municipais, em sua listagem de temas e conteúdos, também não enfatizam os elementos do conhecimento histórico que poderiam ajudar a estabelecer diferenças entre os conceitos históricos e os não históricos.

A entrevistada comentou que se a atividade for muito “boba” ela não segue todo o livro, ela observa o interesse da turma e se a mesma demonstrar cansaço ela não continua. “Claro que eu tenho que passar a informação principal, mas o que não for legal eu deixo de lado”. A professora disse que o assunto ou conteúdo principal era o direito da criança “ali onde diz brincadeira é o lazer. Não está escrito, mas está subentendido, direito ao nome ao sobrenome, direito de ser diferente”.

Quando feita a pergunta sobre qual atividade do livro seria a mais importante para se desenvolver na disciplina de História, Beatriz citou o respeito às diferenças, pois segundo ela “quando os alunos compreendem isso as briguinhas em sala de aula acabam”. A professora folheia o livro e aponta: “Olha que legal essas fotos; elas são do livro Crianças do Mundo<sup>16</sup> da Unicef que eu sempre uso. Viu como o livro é

---

<sup>16</sup> Livro elaborado pela Unicef que trata, por meio de textos e imagens, do cotidiano de crianças de vários países do mundo.

bom? Já imaginou a criança de uma tribo, cada um do seu jeito, cada um no seu lugar tem que ser respeitado.”



Foi solicitado à professora que comentasse sobre a importância da parte do livro que trata de Histórias de outros tempos.

“É aquela velha História: para você entender sua vida agora você tem que olhar o passado. Olha eu vejo assim que as crianças dessa idade eles não tem muita noção de tempo, parece que tudo é o agora, então eu acho que nessa idade deles (7 anos) não adianta falar muito sobre o passado, contar a infância dos pais ainda vai, mas muito pra trás eles não entendem”. (Professora Beatriz, 2009)

Sobre a entrevista com os pais, sugerida pelo autor do livro, a professora disse “que aí é válido, mas se passar disso não adianta, pra eles é que nem uma historinha de conto de fadas. Pra eles não tem diferença uma fábula, algo assim”.

A respeito do passado, a professora aponta mais uma vez algumas imagens:

“olha o jeito que as crianças estão vestidas! Não tem mais roupa assim, então dá pra fazer uma comparação. Tirar fotos deles na sala ou pedir que tragam de casa e comparar, daí é assim que eles vão começar a entender a noção de tempo”.

Fica evidente na entrevista concedida pela professora Beatriz que a temporalidade não foi destacada por ela como elemento a ser enfatizado em seu trabalho nas aulas de História; por duas vezes ela apontou a questão das diferenças e da interdisciplinaridade como fundamentais no trabalho a ser desenvolvido por ela, utilizando o livro. Quando estimulada a comentar o capítulo que explora a memória, e se refere ao passado, ela considerou como desnecessário para seus alunos, que, segundo ela, não têm muita noção de tempo.

A concepção adotada nesta investigação, ou seja, a Educação Histórica, mostra que esta recusa em ensinar História para crianças não se justifica, pois entende que é possível ensiná-la desde os níveis mais elementares. Para defender esta possibilidade podem ser apontadas algumas idéias de Cooper (2006), pesquisadora que se dedica a investigar como as crianças aprendem História. Segundo a autora:

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (p.174)

É possível afirmar que, embora planeje desenvolver trabalhos excelentes e ricos de detalhes como brincadeiras, leituras de poesias ou incentivo ao respeito as diferenças, a professora só estará realmente ensinando História se nessas atividades priorizar elementos que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento histórico, como a compreensão do tempo e das relações entre o passado e o presente.

Essa concepção de que não é possível ensinar história para crianças pequenas não é nova e nem exclusiva de professores que lecionam para crianças. Cooper, ao defender essa possibilidade, também encontrou o receio de outros pesquisadores sobre essa questão. Segundo ela:

Quando terminei de apresentar a pesquisa que demonstrava como crianças de oito anos poderiam se engajar na investigação histórica, em Paris (INRP, 1997), a resposta de um participante foi: “Senhora, isto não é possível”. Para se contrapor a tais visões, foi formada a rede “The History Educator’s International Research Network. Trata-se de um fórum no qual educadores de História de todo o mundo compartilham suas pesquisas de forma a envolver crianças para que aprendam sobre o passado de forma ativa, contestando a noção de uma História oficial única. (p. 174)

A recusa dos professores em trabalhar História pode estar atrelada à idéia de que o ensino dessa disciplina precisa envolver necessariamente atividades de escrita e leitura por parte das crianças; contudo, sabe-se que os conteúdos podem ser desenvolvidos mesmo que apenas na oralidade, pois desde muito cedo as crianças raciocinam sobre continuidade e mudanças ao longo do tempo; raciocinam

sobre a validade dos fatos; fazem inferências a partir de fontes visuais, entre outras atividades (COOPER, 2006), o que significa que respeitando as formas de pensar da criança, pode-se estimular formas de pensar historicamente.

Cooper destaca a importância do tempo do ensino de História para crianças e mostra que as mesmas já recebem a noção de temporalidade quando no contato com seus familiares. Segundo ela:

Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, sequenciá-los e explicá-los. Falamos sobre formas nas quais o passado era diferente, tais como: quando você era bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos a medir a passagem do tempo: o aniversário, as estações do ano. Meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integrante de tais conversas: antes, depois, então, agora, ontem, amanhã, próxima semana. (COOPER, 2006, p.177)

Na mesma obra, a autora faz menção ao projeto “Recriando Histórias de Campina Grande do Sul” (GARCIA e SCHMIDT, 2003), realizado posteriormente também no município de Pinhais e mais recentemente em Araucária. Trata-se de um projeto no qual as crianças reúnem diversas fontes sobre a História de sua cidade, selecionam e interpretam documentos encontrados em suas casas e com pessoas da comunidade, culminado na produção de um livro que inclui as atividades que foram realizadas nas aulas de História. Este é mais um exemplo de que é possível ensinar História para crianças e, mais do que isto, de que se pode envolvê-las no processo de reconstrução da História.

### 3.4. OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PODEM AJUDAR A ENSINAR HISTÓRIA?

A apresentação das entrevistas separadamente foi uma opção para manter articuladas as informações trazidas pelas professoras. Suas considerações sobre a escolha, sobre o livro, sobre o sentido dele para suas aulas, bem como a forma como propuseram o trabalho em uma das unidades de ensino foram apresentadas juntamente com a avaliação técnica de cada uma das obras, com elementos dos pareceres que estão presentes no Guia do MEC.

Fazendo a análise das duas entrevistas realizadas com as professoras é possível concluir que as aulas da disciplina de História foram organizadas, a partir

do livro, com pouca explicitação dos objetivos específicos que devem orientar as práticas naquelas unidades de ensino. Mesmo quando eles estão explicitados nas orientações aos docentes, trazidas no manual, não houve uma decisão de buscar defini-los no âmbito da História, enquanto uma disciplina escolar que tem sua especificidade. A questão da temporalidade, por exemplo, não foi enfatizada por nenhuma das entrevistadas, em nenhuma etapa da investigação.

Percebe-se que as professoras são bastante criativas quando buscam ensinar os alunos, fazem até mesmo atividades que demandam grande tempo e preparação, evidenciando que não há comodismo ou falta de compromisso nas práticas que desenvolvem em sala de aula. No entanto, as práticas não estão, em geral, pautadas pelas especificidades da disciplina de História.

Os livros didáticos são realmente usados pelos professores, e esse uso assume formas variadas; mesmo que o livro não seja bem avaliado pelo professor, ele é aproveitado, seja em partes selecionadas para atividades em sala de aula, seja em atividades na forma de tarefa para casa. As duas entrevistas mostram que o uso do livro didático pelos professores não pode ser compreendido apenas na dimensão formal dos processos de avaliação e seleção dentro do PNLD, mas deve ser entendido no espaço em que se configura como um objeto da cultura escolar em uso, em um a determinada situação e por sujeitos específicos.

Ao planejar as aulas o professor o faz segundo suas experiências, sua concepção de ensino de cada disciplina e utilizando variados materiais - o livro oficial usado com a turma, os exemplares individuais recebidos das editoras para exame ou mesmo livros didáticos destinados a outras séries - mas que contemplam o conteúdo necessário, definido em parte pelas diretrizes e programas, mas em parte pelo que ele seleciona como relevante para seus alunos.

Para finalizar esse capítulo, foram indicados alguns pontos que permitem fazer uma síntese dos resultados da investigação realizada, cuja sistematização foi possível pelo conjunto de dados que foram produzidos nas diferentes etapas da pesquisa empírica, iluminados pelas leituras realizadas.

O primeiro ponto diz respeito à recuperação do espaço da História como uma disciplina escolar específica, fortalecida no Brasil pela elaboração das diretrizes curriculares na década de 1990, que trouxe para o debate diversas tendências e abordagens que levaram ao questionamento dos métodos de ensino, dos conteúdos



a serem ensinados e, por conseqüência, dos livros didáticos utilizados pelos professores nos diferentes níveis do ensino. Como elementos do código disciplinar, os livros de História revelam as transformações que vão tomando forma ao final do século XX.

Avaliados segundo critérios específicos, por especialistas contratados pelo MEC, os livros de História passam gradativamente a propor, para as séries iniciais, um ensino cujo objetivo é levar os alunos a “compreender as semelhanças, as diferenças, as mudanças, as permanências, e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas” (PCN História e Geografia, 1997, p. 49).

Enquanto produtos, os livros vão ganhando características que correspondem em diferentes medidas, aos critérios que o Mec e, portanto, o Governo Federal - grande comprador - estabelece seja do ponto de vista do conteúdos, seja da forma. Os professores, consumidores que também de diferentes formas, selecionam os livros que serão adquiridos, fecham esse círculo bem explicado por Apple, na economia política do livros didáticos.

Embora marcado por dificuldades, o PNLD se consolidou e chegou ao século XXI como uma política pública de bons resultados: segundo os avaliadores especialistas, os livros hoje são melhores do ponto de vista editorial, tem menos preconceitos, menos erros, e podem contribuir para um ensino de História mais adequado às concepções contemporâneas, de História e de Ensino de História.

O segundo ponto a ser destacado nesta síntese problematiza a presença desses livros nas salas de aula das séries iniciais, em uso por professores chamados generalistas por força de sua formação para atuar nesse nível do ensino fundamental. A recomposição didática do conhecimento histórico, ou seja, sua reconstrução nas aulas para que sejam aprendidos pelas crianças, é resultado de um trabalho de produção realizado por esses professores, em geral não licenciados em História e que, portanto, podem ter dificuldades para estabelecer uma relação com o conhecimento histórico, enquanto um conhecimento científico – com linguagem, conteúdo, método próprios.

Os dados desta pesquisa e de outras aqui apresentadas permitem afirmar que os livros didáticos contribuem de forma indiscutível para a produção do conhecimento pelos professores, que buscam neles não apenas as atividades para

os alunos, mas o próprio conteúdo de ensino. No entanto, é apenas em parte que os livros definem o que se deve ensinar, uma vez que as pesquisas vêm mostrando que a ideia de que são usados como “bíblia” é cada vez mais difícil de ser sustentada.

A ação docente altera, inclui, exclui elementos e transforma a proposta do autor. Para os professores generalistas, sem referenciais do conhecimento científico que está em questão, por força de sua formação, o trabalho sobre os livros didáticos de História pode ser dirigido muito mais por suas experiências e crenças, do que pelo conhecimento produzido no campo. Essa é uma questão desafiadora para a Didática da História e para as propostas de formação de professores.

Para responder a pergunta que dá título a esta última seção, considerando os dois pontos destacados, é preciso reafirmar que, ainda que os processos de avaliação e seleção dos livros fossem perfeitos e que as obras oferecidas à escolha dos professores fossem elaboradas dentro dos padrões mais acertados de conteúdo e método, ainda assim poderiam ser usados para ensinar conceitos, sem ensinar conceitos históricos. Quando uma das professoras mostra a riqueza do trabalho proposto, mas não acredita que seus alunos possam aprender História porque “as crianças dessa idade não têm muita noção de tempo, parece que tudo é o agora, então eu acho que nessa idade não adianta falar muito sobre o passado” – os livros de História podem não ensinar História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos têm historicamente se configurado como elemento de importantes investigações, sejam elas abordando as questões ideológicas, o conteúdo e a forma dos manuais, as relações entre livros e mercado ou o uso que os professores fazem desse material.

É necessário destacar que o objetivo principal desta investigação foi analisar como os professores, apropriando-se dos livros didáticos, deles fazem uso e o incorporam ao seu cotidiano de trabalho; o foco definido durante o desenvolvimento da pesquisa dirigiu-se a analisar como, a partir do livro didático, os professores se relacionam com os conceitos da disciplina de História, e se estes desenvolvem as aulas a partir de conceitos históricos ou generalistas (Rüsen, 2007).

As reflexões trazidas neste texto de considerações finais têm a preocupação de retomar os principais pontos apresentados na dissertação e compartilhar questões deles derivadas. Sem a pretensão de esgotar o tema, mas ao contrário, procurando suscitar outras questões e expandir as reflexões iniciadas, as presentes considerações evidenciarão os pontos mais importantes apresentados neste estudo, os quais poderão contribuir para outras investigações, buscando conhecer um pouco mais sobre a relação dos professores com os livros didáticos no interior das escolas.

Procurou-se inicialmente, no primeiro capítulo, fazer um mapeamento dos principais estudos envolvendo a questão dos livros didáticos e apontar que, embora seja objeto de grande investimento por parte do Governo Federal, quase não há estudos que se preocupem com o uso que os professores fazem desse material – ainda que se reconheça que as investigações tenham aumentado a partir do ano de 2004, talvez inspiradas pelas colocações de Choppin (2004) que denunciava essa ausência.

Outra questão abordada foi sobre o uso dos livros didáticos de História, tema ainda pouco explorado, mas que vem se expandindo da mesma forma que ocorre com as pesquisas sobre os livros didáticos em outras disciplinas. Deste modo, foram elencadas pesquisas sobre os livros didáticos de História apresentadas em encontros recentes da área, como o VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 2007, e o VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, em 2007.

As análises das informações colhidas por meio dos questionários e entrevistas feitas com os professores, sujeitos colaboradores desta investigação, e apresentadas no segundo capítulo à luz da bibliografia de referência, demonstraram que o livro didático exerce importante papel no cotidiano dos professores que atuam nas séries iniciais, pois estes afirmaram fazer uso deste artefato da cultura escolar, mostrando como o incorporam em suas aulas. Os professores afirmam utilizar o livro didático de História de várias maneiras, sendo que ele muitas vezes é apontado como objeto necessário para o conhecimento histórico do próprio professor que, com o livro, aprende o que necessita ensinar.

Os resultados das entrevistas e da aplicação dos questionários mostraram que o livro didático está bastante presente no cotidiano dos professores entrevistados, mas que este não se constitui como o único elemento utilizado por ele, que recorre também a outras fontes, sendo o computador, revistas e livros de literatura as mais citadas.

Os professores apontaram que não utilizam o livro didático integralmente, na forma como propõe o autor, pois fazem as intervenções necessárias de acordo com o nível de conhecimento dos alunos e principalmente levando em conta a especificidade de serem alfabetizadores e precisarem adequar a linguagem do livro ao nível de domínio da leitura e da escrita que os seus alunos têm. Essa necessidade de adaptar o livro às crianças que ainda não estão alfabetizadas se constitui como a principal intervenção feita pelos docentes quando utilizam o livro e esta necessidade aparece sempre em primeiro lugar.

Outro fator apontado diz respeito às dificuldades de compatibilização dos livros com as Diretrizes Curriculares para a área de História de Araucária, uma vez que nem sempre os conteúdos são os que eles necessitam trabalhar. É importante ressaltar que mesmo quando não apresentam os conteúdos das Diretrizes Curriculares, os livros didáticos continuam sendo indispensáveis, pois os professores mostraram que podem ignorar o livro destinado aos alunos e trazer para a sala de aula conteúdos e metodologias de outros manuais, na forma de atividades impressas ou fotocopiadas.

Os ritos do cotidiano escolar ditados pela cultura escolar (Forquin, 1994) também aparecem na fala dos professores entrevistados, pois afirmam ir aos livros

para suprir a necessidade do desenvolvimento dos conteúdos prescritos pelo currículo escolar e, para eles, esse conteúdo é o mais importante nos manuais.

No entanto, os docentes estabelecem suas regras próprias quando trabalham com os livros didáticos, evidenciando que o mais importante é a realidade encontrada dentro da escola, que se impõe sobre o que é trazido pelo autor do livro ou pelas editoras. Os docentes fazem as adaptações necessárias, na forma de seleção dos capítulos, conteúdos, montagens com fragmentos de outros materiais, uso de revistas e jornais entre outros, apontando que em relação aos livros apresentam um trabalho de mediação e ressignificação intensas.

Ainda em relação à cultura escolar, pôde-se observar que ao utilizar os livros didáticos os professores, mesmo sem ter consciência clara desse fato, estavam mais preocupados com o ensino propriamente dito do que com a efetiva aprendizagem dos alunos, pois a todo o momento apontaram os manuais como importantes para a efetivação do currículo, para a seleção de imagens e textos, mas em nenhum momento fizeram referência a eles pelo seu papel na aprendizagem do aluno.

Compreendendo o livro didático como elemento importante dentro da cultura escolar, pode-se verificar que muitas vezes é utilizado como um guia pelos professores e, sendo o principal organizador das ações dentro de sala de aula, acaba por reafirmar a idéia de Michael Apple (1995, p.82) quando diz que os livros estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem no interior das escolas.

Embora reconheçam a importância deste elemento da cultura escolar para o ensino e a rotina da sala de aula, os sujeitos entrevistados não deixaram de evidenciar as limitações deste objeto. A principal dificuldade diz respeito à incompatibilidade deste material com os alunos em fase de alfabetização, pois segundo eles os alunos não lêem e não podem acompanhar as atividades dos manuais. Esta dificuldade é bastante compreensível, pois quando buscam um material, os professores o fazem com o desejo de facilitar e contribuir para o trabalho em sala de aula, o que muitas vezes não ocorre com os livros que são enviados às escolas.

Em se tratando da escolha dos livros, os professores apontaram uma dificuldade dentro do processo, pois mostraram que o livro escolhido muitas vezes

não é o livro que será usado pelo professor - esta dificuldade ocorre devido a grande rotatividade de professores entre as escolas do município, que faz com que um professor escolha em um ano, e outro acabe usando efetivamente em sala de aula no ano seguinte. Ainda, é comum que a escola receba os livros que foram escolhidos em segunda opção.

A última etapa da pesquisa, que foi apresentada detalhadamente no terceiro capítulo desta dissertação, mostrou como os docentes se relacionam com os conceitos presentes nos manuais, analisando principalmente se estes dão aos mesmos a conotação histórica necessária ao ensino da disciplina. Foi possível colher interessantes detalhes em relação ao uso do livro didático, pois a estratégia de trabalho de campo utilizada se desenvolveu de forma diferenciada, ou seja, pedindo que os professores apontassem no próprio livro adotado por eles como desenvolveriam o trabalho em sala de aula.

As duas entrevistas nessa etapa mostraram que, quando usam o livro didático de História, os professores podem fazê-lo muitas vezes privilegiando atividades genéricas e não preocupados com a questão principal da disciplina, que é a temporalidade. A ausência deste elemento nas aulas de História não pode ser explicada por questões de comodidade ou falta de compromisso com o trabalho; ao contrário, as professoras mostraram nas entrevistas que realizam atividades bastante trabalhosas, criativas e que demandam grande tempo para a execução, embora não evidenciem uma possibilidade efetiva para o ensino da História.

Por se tratar de professores generalistas, esses professores não são formados em História e esta dificuldade é bastante apontada por eles, tanto nos questionários como nas entrevistas. Na aplicação dos questionários iniciais, ao falar da contribuição do livro didático, os docentes afirmaram que ele é importante por trazer conhecimento para quem não é formado na área de História.

Há que se considerar também que esses professores precisam se dedicar ao estudo e desenvolvimento de todas as disciplinas do currículo escolar e que, portanto, a compreensão dos elementos de cada área do conhecimento tende a ser de certa forma um pouco restrita, ou seja, o professor não é especialista em nenhuma área do conhecimento, mas precisa “dar conta” de todas elas.

Esta característica de ser um professor generalista talvez seja a explicação para os mesmos apontarem nas várias etapas da pesquisa o fato de privilegiarem a

interdisciplinaridade dos conteúdos, pois não podem se ocupar somente de uma área do conhecimento e, quando esta relação entre diferentes conteúdos é possível, conseguem reduzir um pouco do trabalho que necessitam realizar.

Os professores apontaram, em todas as etapas da pesquisa, que consideram o livro importante por trazer a explicação do autor e assim facilitar a explanação dos docentes e a compreensão dos alunos. Isso evidenciou a idéia de produção do conhecimento escolar nas aulas, sustentada pelos livros didáticos. Mas é necessário considerar, ainda, que em última instância há uma produção feita pelo professor, mesmo que com base no que o autor já colocou na obra utilizada.

Nesse sentido, pôde-se observar o que aponta Edwards (1997), ao destacar que os conteúdos desenvolvidos pelo professor em sala de aula não são independentes das formas pelas quais eles são apresentados, pois “os conteúdos se transformam na forma”. Assim, a forma como o professor trabalha em sala de aula acaba por modificar o próprio conteúdo a ser ensinado e esta questão ficou evidenciada na entrevista com as professoras.

Esta dissertação procurou apresentar alguns elementos que dizem respeito à forma como os professores se relacionam com os manuais de História em seu cotidiano de trabalho e, embora tenha apresentado as reflexões possíveis, no contexto desta pesquisa, sobre como se processa essa relação, trata-se de um registro parcial, pois o recorte feito e a construção do objeto não abrangem toda a complexidade de situações e questões envolvendo o livro didático, como objeto da cultura escolar, mediador das práticas dentro da sala de aula. Como destaca Garcia (2007) “Conhecer as relações que os professores estabelecem com esses artefatos pode ser um caminho interessante para ampliar a compreensão sobre a própria natureza do trabalho docente”.

Acredita-se que esta dissertação possa contribuir para um tema ainda pouco estudado, que aqui foi abordado em uma perspectiva inicial, compreendendo a importância de que a temática seja expandida para processos de investigação em outros níveis de profundidade.

Também é necessário destacar que os resultados apontam para a importância das investigações na perspectiva da Educação Histórica, as quais buscam entender as relações de alunos e professores com as idéias históricas – neste caso, foi possível problematizar a relação dos professores com conceitos

históricos que estão presentes nos livros e que devem ser objeto de ensino nas aulas de História. Pode-se identificar a dificuldade em tratá-los como conceitos históricos, predominando a presença de conceitos generalistas (Rüsen, 2007).

Espera-se, finalmente, que este estudo de natureza qualitativa possa desvelar um pouco mais do que ocorre no cotidiano das escolas e, assim, trazer a voz dos professores sobre a rotina do “chão de escola” – neste caso, trazendo para o debate elementos sobre a forma como os professores generalistas, em seu cotidiano de trabalho, usam os manuais escolares de História. Deseja-se que esta caminhada de pesquisa possa descortinar a possibilidade de caminhos mais amplos.



## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. **Colonização e sentimento nacional**: a leitura dos programas de ensino e livros didáticos de História da era Vargas”, in: FERNANDES, R. e ADÃO, A. (org.): *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970*. Atas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, Vol. II, pp. 177-183.

ABUD, Katia Maria. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. In: SILVA, Marcos A. da (Org.) *Repensando a História*. Anpuh. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984

AGUIAR, Edinalva Padre e FONSECA. **Livro Didático e Ensino de História**: Aproximações e Distanciamentos com o Currículo Oficial. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

AISENBERG, B. **Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos**: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B; ALDEROQUI, S. *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

ALBERTO, Dario Filho. **O Livro Didático como Mercadoria**. VIII ENPEH. Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Metodologia e Novos Horizontes. São Paulo: 2008. Anais Digitais.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. **Cultura e comércio do livro didático**. In Apple, M. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.

ARAN, A, P. **Materiales Curriculares**: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Biblioteca de aula, 1999, p.32.

ARAUCÁRIA, Prefeitura Municipal. **Os espaços de lazer em Araucária**. Curitiba: Exklusiva, 1990.

BARCA, I. **O Pensamento Histórico dos Jovens: Idéias dos Adolescentes a cerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História**. In: \_\_\_\_.(org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, 2001. p.29-44.

BARCA, Isabel, GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: Um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade.** Revista portuguesa de educação. 2005. p.239-261.

BARCA **Educação histórica: uma nova área de investigação?** In: ARIAS NETO, José Miguel. Dez anos de pesquisas em ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.

BATISTA., A. A. G. **“Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos”.** In ABREU. M. Leitura, história e história da leitura, Campinas/São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: anos iniciais do ensino fundamental.** Brasília, 2006.

BITTENCOURT C. M F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar,** Tesis de Doctorado, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1994.

BOIM, Thiago Figueira. **Cultura Afro-Brasileira nos Livros Didáticos Brasileiros de História No Ensino Fundamental: do PNLD a Lei 10639/03.** VIII ENPEH. Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Metodologia e Novos Horizontes. São Paulo: 2008. Anais Digitais.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F.Braga. **Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006.

BRASIL/MEC. [www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico/.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico/.html), acesso em 08 dez.2008.

CAINELLI, M.; OLIVEIRA, S.R.F. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de História para as séries iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, M.M.D.; STAMATTO, M.I.S. (org) **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal:EDUFRN, 2007, p. 89-98.

CARIE, Nayara. **Usos do livro didático em sala de aula: a ortodoxia do professor.** VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História “Novos problemas e novas abordagens”. Belo Horizonte, MG. Anais Digitais, 2006.

CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos e FONSECA, Selva Guimarães. **Livro didático de História: imagens, relações étnico-culturais e identidade**. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

CARVALHO, Ducinete Monteiro Andrade de; SANTOS, Maria Rozângela Alves dos. **Usos do Guia de Livros Didáticos de História em Escolas no Ensino Fundamental**. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

CELESTE, Macioniro Filho. **A organização dos Estados Americanos e a censura de livros de História no final da década de 1960**. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

CHAVES, Edilson. **A música nos livros didáticos de História: O consagrado e o excluído**. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Curitiba, UFPR, 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2000.

CHOPPIN, Alain. **História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte**. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa. Set/dez 2004.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar em revista, Curitiba, PR, n. Especial, p. 171-190, 2006.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Um Novo Lugar Para o Documento Histórico: Configurações, Acenos e Possibilidades Para Uma Nova Prática de Ensino de História nas Séries Iniciais**. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Clio en las aulas**. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993).

FRACALANZA, H. e MEGID NETO, J. (orgs.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

FRANCO, Alécia. **As apropriação dos livros didáticos de História: uma abordagem possível.** VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História “Novos problemas e novas abordagens”. Belo Horizonte, MG. Anais Digitais, 2006.

FREITAG, B. A; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. FREITAG, B. O livro didático em questão. São Paulo, Cortez, 1993 (2ª ed.)

GALLY, Christiane de M. **As estratégias Textual – Discursivas de Construção de Sentido nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental.** VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

GARCIA, Tânia Braga. (2003 b) “**Ciência do ensino e doutrina do método**”: a Didática e os manuais para a formação de professores nas escolas normais (1890-1990). In: VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 2003, San Luis Potosi. Historia de las Ideas, actores e instituciones educativas. **ANAIS...**Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosi, México: Colegio San Luis/CESU-UNAM/SOMEHIDE. v. 1, p. 1-14.

GARCIA, T. M. F. B. . **O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental.** In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços.Natal. RN : Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.

GARCIA, Tânia M. F. Braga ; PIVOVAR, L. E. . **Significado das orientações metodológicas nos livros didáticos de Física, do ponto de vista dos professores.** In: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008, Curitiba,PR. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física "A pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula:articulações necessárias.. São Paulo, SP : Sociedade Brasileira de Física, 2008. v. 1. p. 47-47.

GARCIA, Tânia M. F. Braga . **Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física.** In: XVIII simpósio Nacional de Ensino de Física, 2009, Vitória, ES. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física Formação Continuada de Professores em Serviço: Educação de Qualidade para uma Sociedade da Aprendizagem, 2009.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. Pro uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História.** trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001 1993

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LEE, P. J. **Children making sense of history**, *Education 3-13*, v. 24, n. 1, p. 13-19, 1996.

MAHEU. C. M. A T. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

MEDEIROS. Daniel Hortêncio de. **Manuais didáticos e formação da consciência histórica**. Educar em revista, Curitiba, PR, n. Especial, p. 73-92, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio**: o lugar do material didático. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Curitiba, UFPR, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores**: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, n.74, abril/2001.

MOREIRA, K.K.; SILVA, M. da. **O livro didático de História**: pesquisas acadêmicas realizadas entre 1980 e meados de 2005. VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História “Novos problemas e novas abordagens”. Belo Horizonte, MG. Anais Digitais, 2006.

MOURA, Ana Maria; OLIVEIRA, Carla Karine Santana e SOUZA, Dayse Dayana Souza. **Representações Sobre o Livro Didático de História para Professores do Ensino Fundamental em Sergipe**. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

MUNAKATA, K.: “**Livros didáticos no Brasil**: mercado e investigações”, In: Segundo Seminario Internacional: Textos escolares en Iberoamérica, Avatares del pasado y tendencias actuales, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Investigações acerca dos livros escolares no Brasil**: das idéias á materialidade”.VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí (México), 2003.

\_\_\_\_\_. **Livro didático**: produção e leituras”, en: ABREU, M.: Leitura, história e história da leitura, Campinas y São Paulo, Associação de leitura do Brasil y Fapesp, 1999.

OLIVEIRA; Itamar; SANTOS, A.; MENEZES, A.; SILVA, E. SANTOS, E. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha dos livro didático dse História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, M.; STAMATTO, M.I. (org). **O livro didático de História**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007, p. 53-59.

REIRIS, Adriana F. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005

PAMPU, L. G.; GARCIA, T.M.B. **Características dos textos introdutórios para ensino de dinâmica em livros didáticos de Física para o ensino médio**. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física. Vitória, ES, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA / Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para o ensino de História em Araucária**: Texto preliminar. Araucária: 2004.

REIRIS, Adriana F. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado** - Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **El libro de texto ideal**: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: Revista nuevas fronteras de la historia, Íber, n. 12, año IV, abril 1997b. Barcelona: Graó.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe.(org). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1998, p. 54-66.

\_\_\_\_\_. **Formas do conhecimento em aulas de História**: algumas reflexões. In: XXIII Simpósio Nacional de História. História: Guerra e Paz. Londrina. 2005.

\_\_\_\_\_. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de história. In. GUERENA, J./ OSSENBACH, G./ POZO, M. (Directores). **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina** (Siglos XIX e XX). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2005, p.215-231.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora ; GARCIA, Tânia M. F. Braga . A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, São Paulo, v. 67, n. 1, p. 297-308, 2005.

SILVA, Alexandre Tadeu de Andrade. **A Questão da Mão-de-obra: Panorama dos Livros Didáticos de História para o Ensino Médio**. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços. Natal: 2007. Anais Digitais.

SILVA, E. **O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

TALAMINI, J. **Atividades de lazer hoje e em diferentes épocas**: estudo a partir do trabalho com o livro didático em sala de aula. In SCHMIDT, M.A; GARCIA, T.B. (org). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Vol II, 2007, p.56-61.

TALAMINI, J.; GARCIA, TÂNIA .M. F.BRAGA. **O Uso do Livro Didático nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. IN: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul), 2008, Itajaí. V.1. 1-10.

TARDIF, M. :LESSAD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Experiência de professores com a investigação em Educação Histórica**. IN: XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo, RS, 2007.

VIDAL, D. G.: **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932- 1937), Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2001, p. 157-199.

WUO, Wagner. **A Física e os livros**: uma análise do saber físico nos livros didáticos adotados para o ensino médio: uma análise. São Paulo: EDUC/FAPESp, 2000.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL DIRIGIDO AOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Estou fazendo uma investigação sobre o uso do livro de história pelos professores das séries iniciais. Para o desenvolvimento desta investigação gostaria que você respondesse as questões abaixo. Sua identidade não será revelada. Desde já agradeço a sua colaboração.

1- Você utiliza o livro didático de História em suas aulas?

Sim (    )

Não (    )

2- Com que frequência você utiliza o livro didático nas aulas?

Raramente (    )

Algumas vezes (    )

Em todas as aulas (    )

3- O livro que você utiliza contempla os conteúdos do currículo escolar?

Sim (    )

Não (    )

Apenas alguns (    )

Em sua opinião, no que o livro didático de História contribui para o desenvolvimento da aula?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5- Em sua opinião no que o livro didático não contribui?

.....

.....

.....

.....

.....



## APÊNDICE B- ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

PROFESSORA A: ENTREVISTA REALIZADA UTILIZANDO-SE DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA PROFESSORA.

**Jaqueline:** Gostaria de iniciar a nossa conversa com você me contando um pouco o que você sabe sobre os livros didáticos em geral.

**Professora A:** Olha, o que eu acho legal é que os professores podem escolher os livros que vão usar, mas nem sempre vem para a escola o livro que as professoras escolhem, pois pode vir até a terceira opção feita na escola e geralmente os que vem não são os da primeira opção. Às vezes acontece de uma professora escolher e outra acabar usando, pois se muda muito de turma e de escola.

**Jaqueline:** Como foi a escolha desse livro que você usa? Você participou da escolha?

**Professora A:** Eu não lembro muito bem, mas acho que não porque naquela época eu não tinha turma de 1ª série, daí foi outra professora que escolheu.

**Jaqueline:** E você gostou desse livro que foi escolhido? Pretende utiliza-lo?

**Professora A:** Gostei. Eu usaria este livro sem alteração ou exclusão de algum conteúdo. Considero todas as atividades importantes e atuais e fazem parte dos conteúdos da 1ª série. O livro de primeira série é muito bom porque os alunos podem escrever nele, assim evita de ter que ficar passando no quadro ou fazer atividades em folha.

**Jaqueline:** Em sua escola o uso do livro didático é obrigatório?

**Professora A:** Não. Fica bem a critério de cada uma, os pedagogos não exigem isso e nem a secretaria pergunta se a gente usa ou não.

**Jaqueline:** E o que é feito com os livros que não são usados?

**Professora A:** Bom, às vezes pode ser mandado para os alunos estudarem em casa, ou ver se outra professora quer usar.

**Jaqueline:** Você utiliza o livro didático quando vai planejar suas aulas?

**Professora A:** Sim, uso bastante.

**Jaqueline:** E quando você vai planejar a aula? De que forma você usa o livro?

**Professora A:** Primeiro eu vejo se tem o conteúdo que eu preciso, daí olho quais são as atividades e o que eu vou precisar usar naquela aula. Se eu não encontrar no meu livro, às vezes pesquiso em outros que tem na escola, retiro o que gostar e mando para o xerox da escola ou da Smed.

**Jaqueline:** E agora, qual é o conteúdo que você irá trabalhar?

**Professora A:** Vou começar pela história da criança, pois é o que geralmente se trabalha no início do ano.

**Jaqueline:** No que você acha que o livro te ajuda?

**Professora A:** Ele me ajuda porque tenho muito conteúdo para dar conta e isso não é só de História, tem Português, Ciências, Geografia e Matemática, então fica mais prático pesquisar no livro, se for atividade que der para o aluno escrever no livro mesmo que nem é esse que eu uso, aí é melhor ainda, pois não precisa tirar xerox ou imprimir.

**Jaqueline:** Você me mostrou que vai trabalhar nos próximos dias esse capítulo que inicia na página 9. Nesta unidade tem alguma atividade proposta pelo autor que você achou importante ou que gostou mais?

**Professora A:** Eu gostei de tudo e achei esse livro muito bom, pena que não está em letra caixa alta, pois a letra script eles ainda não conhecem. (folheia o livro). Olha essa atividade que legal (p. 25) é uma atividade que pode ser usada também pra matemática.

**Jaqueline:** E como você faz quando a letra é script?

**Professora A:** Na verdade mesmo que fosse caixa alta eu teria que ler para eles agora que é comecinho, pois eles ainda não conseguem sozinhos, mas durante o ano se fosse caixa alta eles já iriam tentando sozinhos, mas iriam demorar bastante.

**Jaqueline:** Eu gostaria que você me falasse um pouco como você pretende desenvolver com os alunos essas atividades do livro.

**Professora A:** Vou fazer igual está no livro mesmo, não quero mudar nada, só que algumas coisas vou mandar como tarefa de casa, como por exemplo, essas aqui (p.34 e 35), senão as crianças vão levar o dia inteiro, pois pede respostas já de quatro cinco linhas e eles não escrevem nem uma palavra e em casa os pais ajudam individualmente. Olha por exemplo aqui na página 14 seria difícil para trabalhar, pois precisa de respostas muito compridas.

**Jaqueline:** Então você pensa em seguir a unidade toda do livro?

**Professora A:** Com esse livro que eu gostei sim, não tem nada nele que eu não concorde; talvez eu pule alguma atividade que eu não goste, mas mesmo assim vou usar ele.

**Jaqueline:** Nesta unidade que você planejou qual é o conteúdo/conceito principal a ser trabalhado com os alunos?

**Professora A:** São as brincadeiras de criança, todas as atividades falam disso, por isso as crianças vão se interessar bastante.

**Jaqueline:** Olha só essa atividade da página 30, ela fala sobre a História de alguns brinquedos e brincadeiras que as crianças gostam. O que você achou dessa atividade?

**Professora A:** Eu acho que com certeza as crianças vão gostar, já que fala de brincadeiras que eles fazem até hoje, como por exemplo, a boneca que as meninas adoram. Essa atividade eu não vou deixar de fazer porque as crianças vão gostar muito.

**Jaqueline:** E tem mais alguma atividade que você gostou e que considera importante de ser trabalhada em suas aulas de História?

**Professora A:** A que eu mais gostei foi essa mesma (pág 30 e 31). Estas atividades exploram o cotidiano atual da criança e situam ela no tempo com atividades de pesquisa com os familiares para saber como eram as brincadeiras no tempo deles por exemplo; as atividades que exploram obras de arte fazem com que a criança

tenha pelo menos uma noção do passado, bem como informações sobre o pintor da obra.

**Jaqueline:** Você lê as sugestões presentes no manual do professor?

**Professora A:** Quase não leio nunca, só se na hora aparecer alguma dúvida.

**Jaqueline:** Na sua opinião qual é o tipo de atividade que o livro didático deve conter para cumprir os objetivos de seu planejamento em História?

**Professora A:** Em primeiro lugar conteúdos que façam parte do rol de conteúdos da respectiva série. As atividades devem ser do tipo que situem o leitor, aluno, no presente, mas também mostrem atividades de outros tempos passados e também outros lugares, atividades que mostrem e comparem como era a História no passado e como ela é hoje.

## APÊNDICE C - ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

### PROFESSORA B: ENTREVISTA REALIZADA UTILIZANDO-SE DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA PROFESSORA.

**Jaqueline:** Gostaria que você começasse a conversa me contando um pouco o que você sabe sobre os livros didáticos em geral.

**Professora B:** Bom, eu não sei muita coisa. Sei que são selecionados no MEC e acho que é mandada uma lista para a escola para que os professores escolham. Não sei muita coisa assim, basicamente isso.

**Jaqueline:** Como foi a escolha desse livro? Você participou da escolha?

**Professora B:** Não porque não trabalhava nesta escola, mas lembro que não era o mesmo que ajudei a escolher na outra escola.

**Jaqueline:** O que você achou desse livro?

**Professora B:** Achei bom porque abrange os conteúdos. Eu gostei porque tem tudo. Figuras, fotos, não precisa ficar procurando em outro lugar e também porque é consumível.

**Jaqueline:** Você utiliza o livro didático quando vai planejar suas aulas?

**Professora B:** Quando eu penso em dar aula de História eu olho e vejo se tem tudo o que eu preciso e se não tiver eu pesquiso na Internet. Vejo também em outros livros, daí digito o texto e imprimo e se tiver alguma imagem interessante eu copio no scanner e passo em data show ou uso o laboratório de informática para mostrar para os alunos.

**Jaqueline:** No que você acha que o livro te ajuda?

**Professora B:** A principal coisa que eu gosto dos livros são as imagens, porque os textos às vezes a gente tem na cabeça já. As crianças são muito visuais então dá pra ir mostrando as figuras e pedir que elas digam o que estão vendo.

**Jaqueline:** E nesta unidade tem alguma atividade proposta pelo autor que você achou importante?

**Professora B:** Sim, esse poema música do Toquinho. Eu gosto de música e de obras de arte por isso eu gostei desse livro porque ele é bem variado.

**Jaqueline:** E quando você não gosta do livro?

**Professora B:** Esse é o único livro de História que eu gostei até hoje. Se não gostar eu quase não uso. Quando é muito, muito ruim e a pedagoga deixa, eu ponho para recorte.

**Jaqueline:** E quando estiver em sala de aula com os alunos, como você pretende desenvolver essa unidade?

**Professora B:** Como o texto fala de criança brincando eu pegaria o Estatuto da Criança e do Adolescente que tem na escola e traria para ler na sala. Daí ia fazer a leitura para os alunos porque eles ainda não sabem. Se bem que eu vi essa semana que tem três alunos que lêem bem, então eu pediria que cada um lesse uma estrofe. Daí ia ver que tipo de brincadeira que os alunos gostam, que não vai ser as mesmas que estão no livro e ia fazer um gráfico com eles. Daí já que fala de brincadeira eu ia brincar de algumas. Essas atividades levariam um dia. Na verdade quando eu pego História eu levo sempre o dia inteiro.

**Jaqueline:** Olhando o livro eu observei que ele possui exercícios bastante complexos para alunos de alfabetização, como por exemplo, esse da página 10. Seus alunos conseguem realizar essas atividades?

**Professora B:** Não. Eu teria que escrever no quadro para eles copiarem; a maioria copia, mas alguns eu teria que ajudar.

**Jaqueline:** Com que frequência você usa o livro didático de História?

**Professora B:** Geralmente eu trabalho com História a cada quinze dias. Quando tem uma turma que na alfabetização está espertinha, dá pra pegar uma semana sim, outra talvez. Quando estão atrasadinhos é a cada quinze dias mesmo.

**Jaqueline:** E você pensa em seguir a unidade toda do livro?

**Professora B:** Depende. Se for uma atividade boba que eu veja que a turma está cansada não adianta, mas claro que eu tenho que passar a informação principal.

**Jaqueline:** E nesta unidade qual é o conceito/conteúdo principal a ser passado?

**Professora B:** É o direito das crianças. Ali onde diz brincadeira é o lazer. Não está escrito, mas está subentendido, direito ao nome e ao sobrenome, direito de ser diferente.

**Jaqueline:** Tem algum tipo de atividade que você olhou nesta unidade e que gostou muito? Uma que você considere importante de ser trabalhada na disciplina de História?

**Professora B:** Eu acho que é a parte das diferenças, porque quando eles entendem isso aqui as briguinhas acabam. Olha que legal essas fotos. Elas são do livro crianças do mundo da Unicef que eu sempre uso. Viu como o livro é bom! Já imaginou a criança de uma tribo, cada um do seu jeito, cada um em seu lugar tem que ser respeitado.

**Jaqueline:** E mais especificamente sobre este último capítulo da unidade. Qual é a importância que você atribui a ele?

**Professora B:** Deixa eu ver direito. (folheia o livro)

**Jaqueline:** Olha o título: **História de outros tempos.**

**Professora B:** É aquela velha História. Para você entender sua vida agora você tem que olhar o passado. Olha, eu vejo assim, que as crianças dessa idade eles não têm muita noção de tempo, parece que tudo é o agora, então eu acho que nessa idade não adianta falar muito sobre o passado, contar a infância dos pais ainda vai, mas muito pra trás eles não entendem.

**Jaqueline:** Aqui o autor está propondo uma entrevista com os pais. Você pretende seguir essa sugestão?

**Professora B:** aí é válido, mas se passar disso não adianta, pra eles é uma historinha que nem conto de fadas, não tem muita diferença pra eles uma fábula ou algo assim. Olha o jeito que as crianças estão vestidas (pg.15), não tem mais roupas

assim, então dá para fazer uma comparação. Tirar fotos deles na sala de aula ou pedir que eles tragam de casa e comparar, daí é assim que eles vão começar a entender a noção de tempo.

**Jaqueline:** Você lê as sugestões presentes no manual do professor?

**Professora B:** Não fico lá lendo tudo, mas sempre olho, pois sempre tem sugestões de música que posso utilizar durante a aula.

**Jaqueline:** O que você achou das orientações presentes neste manual?

**Professora B:** Gostei. Nesta unidade já encontrei na página 30 alguns poemas que vou usar também em Língua Portuguesa.

**Jaqueline:** Na sua opinião qual é o tipo de atividade que o livro didático deve conter para cumprir os objetivos de seu planejamento em História?

**Professora B:** Depende do que foi planejado, do objetivo do planejamento. No geral as crianças aprendem muito com as imagens, então atividades ligadas as fotos e desenhos, pinturas, ajudam a cumprir os objetivos, acho que é isso; não pode ser nada muito complicado ou então elas não entendem e ficam ainda mais perdidas e confusas.

Gosto de atividades como cartas enigmáticas, mensagem secreta em que é preciso trocar os símbolos por letras, caça palavras, cruzadinhas.

Uma vez tinha um quadro do Portinari de crianças brincando, ou algo assim com um jogo de 7 erros, as crianças puderam observar muito bem o quadro e com isso participar melhor da aula. Acho que os livros didáticos poderiam vir com um DVD contendo notícias e reportagens curtas sobre os conteúdos ou então um software que possa ser usado no laboratório de informática com atividades sobre os conteúdos. Tem um software da Revista Recreio que é bem semelhante ao que eu tinha imaginado.



APÊNDICE D - LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA E NA ENTREVISTA -PNLD-2007

<b>AUTOR(ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>EDITORA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kelly Cristina Gomes de castro;</li> <li>• Maria Teresa Marsico;</li> <li>• Maria do Carmo da Cunha;</li> <li>• Armando Coelho C. Neto.</li> </ul>	CARACOL – ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRIA	2004	Scipione
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lílian Sourrient;</li> <li>• Roseni Rudek;</li> <li>• Rosiane de Camargo</li> </ul>	INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	2005	Editora do Brasil

